



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre



A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Tânia Rita Raposo Medeiros
Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

OUTUBRO 2015



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de
Portalegre



A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob
orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Tânia Rita Raposo Medeiros

OUTUBRO 2015

A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas (ME, 1997: 43).

RESUMO

O presente relatório inscreve-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, concretizada ao longo do ano letivo 2014-2015, e patenteia a descrição e análise do percurso educativo realizado num jardim de infância.

Ao longo do estudo são apresentados os dados obtidos relativos à importância da participação da família nas diversas atividades pedagógicas realizadas com as crianças, tendo como objetivo promover uma boa relação entre a família e o jardim de infância e, assim, incluir a família na construção do currículo de atividades pedagógicas em sala.

A metodologia seguida foi a Investigação ação, valorizando a relação e intervenção dos pais/família com o jardim de infância, seguindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

A aposta na boa comunicação e parceria com os pais/família deve ser uma das prioridades presentes no jardim de infância, para que se possa construir em conjunto com os/as educadores/as atividades de qualidade e com sentido para a criança.

Palavras-chave: Jardim de Infância, Currículo, Família, Participação.

ABSTRACT

This report applies to the scope of Supervised Practical Education for a Master's Degree in Pre-school Education, achieved throughout the 2014-2015 school year, and charts the description and analysis of the educational course undertaken in a kindergarten.

Throughout the study, data is presented on the importance of family participation in carrying out various educational activities with children, aimed to promote a good relationship between the family and the kindergarten and, thus, the inclusion of the family in the construction of curriculum classroom pedagogical activities.

The methodology applied was Action Research, valuing the relationship and interaction of parents/family with the kindergarten, following the Curricular Guidelines for Preschool Education.

The focus on good communication and the partnership with parents/family should be a present priority for the kindergarten, so that together with the educators they may construct quality activities and meaningful for the child.

Keywords: Kindergarten, Curriculum, Family, Participation.

AGRADECIMENTOS

O trabalho levado a cabo para a realização da investigação-ação não teria sido possível concretizar sem o apoio e incentivos sucessivos de todas as pessoas especiais que me acompanharam ao longo deste difícil, mas prazeroso percurso.

Por vezes, andei um pouco perdida, mas nunca esqueci que desistir não fazia parte do sonho que é ser educadora de infância.

À **Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão**, agradeço todo o apoio emocional, disponibilidade, paciência, orientação, colaboração e, sobretudo, as palavras de carinho ditas nos momentos menos bons. Foi com os seus incentivos e esclarecimentos que pude alargar os meus horizontes em relação a este mar que é a educação.

Aos meus queridos pais, **Mário e Joana**, por todas as lágrimas que secaram do meu rosto e por todo o amor incondicional, valores morais e alegria que me transmitem. Com vocês aprendi o verdadeiro significado da palavra família. Amo-vos até ao infinito.

Agradeço, incondicionalmente, ao meu irmão, **Rúben**, por toda a dedicação, paciência e por me ouvir falar, mil vezes ao dia, sempre com um sorriso no rosto. Foi no homem batalhador que és que me inspirei para chegar até aqui. Juntos damos sentido à palavra irmãos, companheiros e amigos. Sabes o quanto és especial.

Como não poderia deixar de ser, agradeço à minha avó **Maria** e ao meu avô **Silvano**, pois sei que como estrelas brilhantes que são, sentem um enorme orgulho pela neta em que me tornei.

Uma palavra de carinho, para a **Adília e Rogério**, por todos os bons momentos partilhados e por me mostrarem que para ser família não é necessário ter laços de sangue.

Ao **Paulo**, namorado, paciente, sorridente e companheiro. Sabes o que significas para mim.

Um agradecimento especial, para a **Educadora Marisa**, para a **Educadora Nilde** e para a **Educadora Cheila**, por todos os seus ensinamentos, boa disposição e por mostrarem a verdadeira essência da palavra educadora.

À querida, **Ana Rodrigues**, por ser a pessoa doce e amiga que é. Companheira de todas as horas, sempre disposta a dar uma palavra de incentivo. Não poderia ter pedido melhor parceira de estágio; crescemos juntas na nossa formação e orgulho-me em ver o quanto evoluíste.

Um grande agradecimento, a todos os meus **meninos, meninas, e pais** que contribuíram para a minha formação. Ocupam um lugar muito especial no meu coração.

Agradeço ainda à minha **família de Portalegre** pelo apoio que sempre me deu e pelos bons momentos partilhados, que contribuíram para encurtar o tempo que estive longe da minha casa.

A todos e a todas, muito obrigada.

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **APEI** – Associação Portuguesa de Educadores de Infância;
- **ATL** – Ateliê de Tempos Livres;
- **CNE** – Conselho Nacional de Educação;
- **DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parceiros
- **IA** – Investigação-ação;
- **ME** – Ministério da Educação;
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
- **PIS** – Prática e Intervenção Supervisionada;
- **PES** – Prática de Ensino Supervisionada.

Abreviaturas:

- **S.d.** – Sem data.

Índice

INTRODUÇÃO.....	13
Introdução	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
A Educação Pré-Escolar em Portugal	18
1. Perspetivas curriculares	18
2. A relação da família com o jardim de infância	26
2.1 Sobre o conceito de família	26
2.2 A função educacional da família	28
2.3 A importância da participação das famílias no jardim de infância.....	31
2.4 Estratégias para promover a participação e o envolvimento das famílias no jardim de infância.....	37
PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA	43
1. O Percurso em Contexto	44
1.1 Metodologia: Planear e desenvolver a prática através de procedimentos de investigação-ação.....	44
1.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise.....	47
2. Ação em Contexto	53
2.1 A instituição onde decorreu a ação	53
2.2 A sala de atividades onde decorreu a ação.....	56
2.3 O grupo de crianças.....	59
3. Análise e Interpretação dos Resultados – “A Importância da Participação da Família na Construção do Currículo na Educação de Infância”	63
3.1 Desenvolvimento e Reflexão das atividades selecionadas para o desenvolvimento da relação entre o jardim de infância e a família.....	63
3.2 Análise e discussão dos questionários aos pais.....	91
3.3 Análise dos dados das entrevistas às educadoras.....	103

3.4 Análise dos dados das entrevistas aos pais participantes nas atividades desenvolvidas	117
3.5 Análise dos dados das entrevistas aos avós e tia participantes nas atividades desenvolvidas	122
4. Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada	126
REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
Reflexão e considerações finais.....	139
BIBLIOGRAFIA	142
Bibliografia	143
ANEXOS.....	150

ANEXO N.º 1 – FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

ANEXO N.º 2 – FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO GRUPO

ANEXO N.º 3 – FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

ANEXO N.º 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS ANTERIORMENTE À REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

ANEXO N.º 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

ANEXO N.º 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

ANEXO N.º 7 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ANEXO N.º 8 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ANEXO N.º 9 - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS AVÓS E TIAS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ANEXO N.º 10 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS AVÓS E TIAS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 ROTINAS DIÁRIAS DA SALA DAS BORBOLETAS	59
QUADRO 2 MAPA DE IDADES DO GRUPO.....	59
QUADRO 3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PROMOÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS.....	65
QUADRO 4 CARACTERIZAÇÃO DAS EDUCADORAS	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 NÚMERO DE CRIANÇAS.....	59
GRÁFICO 2 SITUAÇÃO EM QUE VIVEM AS CRIANÇAS DO GRUPO	60
GRÁFICO 3 IDADE DOS INQUIRIDOS	92
GRÁFICO 4 HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS.....	92
GRÁFICO 5 PROFISSÃO ATUAL DOS INQUIRIDOS.....	93
GRÁFICO 6 REGULARIDADE EM QUE OS PAIS SE DESLOCAM AO JARDIM DE INFÂNCIA	95
GRÁFICO 7 ATIVIDADES EM QUE OS PAIS PARTICIPAM	96
GRÁFICO 8 MOTIVOS QUE LEVAM A MANTER A BOA RELAÇÃO DOS PAIS COM A EDUCADORA.....	98
GRÁFICO 9 AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ESTABELECIDADA COM A EDUCADORA	99
GRÁFICO 10 HIPÓTESES DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	101

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 CARTAZ COM A LETRA DA CANÇÃO	66
FIGURA 2 DESENHO A MINHA MÃE	66
FIGURA 3 PREPARAÇÃO PARA A ESCUTA DA HISTÓRIA.....	66
FIGURA 4 TROCA DE CARINHO ENTRE MÃE E FILHO	67
FIGURA 5 APRESENTAÇÃO DA CANÇÃO DIA DA MÃE.....	68
FIGURA 6 DESENHO DA MÃE CARLA E FILHA MARGARIDA	68
FIGURA 7 DESENHO DA MÃE BERTA E DO FILHO DAVID.....	68
FIGURA 8 DESENHO DA MÃE ANA E DO FILHO FRANCISCO	68
FIGURA 9 DESENHO DA MÃE ANA E DA FILHA MARIA	68
FIGURA 10 DESENHO DA MÃE MARIA E FILHO PEDRO	69
FIGURA 11 DESENHO DA MÃE PATRÍCIA E FILHO GONÇALO	69
FIGURA 12 DIPLOMAS A MELHOR MÃE DO MUNDO	69
FIGURA 13 SACOLA E CARTÃO	69
FIGURA 14 LOGOTIPO DA FAMÍLIA	71
FIGURA 15 GRUPO DE CRIANÇAS	72
FIGURA 16 EDUCADORA ESTAGIÁRIA DE MÃOS DADAS COM OS SEUS MENINOS E MENINAS	72

FIGURA 17 CONJUNTO DE FAMILIARES QUE FIZERAM PARTE DA CAMINHADA	72
FIGURA 18 EXEMPLO DE FRASE COM A POPULAÇÃO	72
FIGURA 19 VISTA UM DO PLACAR PRESENTE NA SUPERFÍCIE COMERCIAL	73
FIGURA 20 VISTA DOIS DO PLACAR PRESENTE NA SUPERFÍCIE COMERCIAL.....	73
FIGURA 21 CHEGADA AO JARDIM DO TARRO	73
FIGURA 22 LANCHE E CONFRATERNIZAÇÃO	73
FIGURA 23 MENINOS DA SALA DAS BORBOLETAS	75
FIGURA 24 CRIANÇAS DA SALA DAS BORBOLETAS	75
FIGURA 25 MOMENTO DE CUMPLICIDADE, ENTRE A EDUCADORA ESTAGIÁRIA E AS CRIANÇAS, ANTERIORMENTE À APRESENTAÇÃO DE DANÇA AOS FAMILIARES	75
FIGURA 26 ORGANIZAÇÃO DOS FAMILIARES PARA ASSISTIREM ÀS APRESENTAÇÕES	75
FIGURA 27 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A AQUISIÇÃO DE SENHAS PARA O JANTAR	76
FIGURA 28 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ONDE FOI SERVIDA A REFEIÇÃO	76
FIGURA 29 CARTAZ ALUSIVO AOS SANTOS POPULARES.....	79
FIGURA 30 RECOLHA DE MATERIAIS	79
FIGURA 31 ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA A ATIVIDADE	80
FIGURA 32 DECORAÇÃO DOS VASOS DE BARRO	80
FIGURA 33 MOMENTO DE HARMONIA ENTRE AVÓS E NETOS	80
FIGURA 34 PARTILHA DE IDEIAS ENTRE AVÓ E NETO	80
FIGURA 35 UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DE CARIMBAGEM.....	80
FIGURA 36 CONJUNTO DE MANJERICOS	81
FIGURA 37 AVÓ, NETO G E QUADRA	81
FIGURA 38 AVÓ, NETA I E QUADRA.....	82
FIGURA 39 AVÓ, NETO M E QUADRA	82
FIGURA 40 AVÓS, NETO D E QUADRA.....	82
FIGURA 41 TIA, SOBRINHO D.P E QUADRA.....	82
FIGURA 42 AVÓ, NETA M E QUADRA	82
FIGURA 43 TABELA DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	84
FIGURA 44 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE	85
FIGURA 45 DANÇA DAS CADEIRAS.....	86
FIGURA 46 MOMENTOS DE DIVERSÃO ENTRE PAIS E FILHOS (AS)	86
FIGURA 47 JOGO DO LENÇO.....	86
FIGURA 48 CRIANÇA A AGARRAR O LENÇO.....	87
FIGURA 49 JOGADORES NO “CHOCO”	87
FIGURA 50 DESENHO E COMENTÁRIO DE INGRID	88
FIGURA 51 DESENHO E COMENTÁRIO DE DANIEL.....	88
FIGURA 52 DESENHO E COMENTÁRIO DE MARTIM.....	89
FIGURA 53 DESENHO E COMENTÁRIO DE GABRIEL	89

FIGURA 54 DESENHO E COMENTÁRIO DE MARIA	89
FIGURA 55 DESENHO E COMENTÁRIO DE DINIS	89
FIGURA 56 DESENHO E COMENTÁRIO DE LAURA.....	90
FIGURA 57 LANCHE FAMILIAR	90
FIGURA 58 FAMÍLIA	91

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório reflete o percurso vivido na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizada no ano letivo 2014-2015 numa Instituição Particular de Solidariedade Social da cidade de Portalegre.

O tema principal deste percurso é a *Importância da Participação da Família na Construção do Currículo na Educação de Infância*, e o interesse pelo mesmo nasceu por, no contexto de estágio, verificarmos que algumas famílias têm alguma dificuldade em participar na vida pré-escolar da criança.

Contudo, o fascínio pelo tema surgiu ainda antes da entrada no ensino superior, através da interação com crianças e familiares que se encontravam envolvidas em Ateliês de Tempos Livres de verão, onde fomos orientadoras e pudemos observar o entusiasmo e a alegria do grupo quando a família era convidada a participar nas atividades.

Ainda, para além desta observação, contribuiu para a escolha do tema a boa relação que sempre construímos com a nossa própria família, onde desde tenra idade fomos incentivadas e estimuladas a procurar o melhor de nós e a compreender o verdadeiro significado da palavra família.

Anuímos, por isso, a importância da relação da escola com a família e centramo-nos, de modo particular, na relação do jardim de infância com a família. Neste contexto, estamos de acordo com o ME (1997: 45) quando refere que “a colaboração dos pais, (...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” e é um meio de esclarecer e valorizar o trabalho educativo que se realiza no dia-a-dia no jardim de infância.

Importa que as instituições e os/as educadores/as de infância estabeleçam relações positivas com os pais e que o façam em harmonia e boa comunicação. Se isso acontecer, as crianças ganharão uma maior confiança nos adultos e envolver-se-ão num processo educativo mais coerente.

Depois de alguma reflexão, articulada com a observação que fomos desenvolvendo no contexto do estágio, e na base da investigação-ação, definimos a questão principal

a investigar: *“De que modo é que a educadora de infância pode promover uma boa relação entre a família e o jardim de infância e, assim, incluir a família na construção do currículo?”*

Conscientes do desafio a que nos propúnhamos, e das dificuldades em conjugar a vertente da ação e a vertente da investigação, definimos alguns objetivos que nos ajudaram a orientar e a não nos descentralizarmos do próprio tema principal e da ação que, quotidianamente, tínhamos de implementar em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do grupo de crianças da sala em que efetuámos o nosso estágio.

Assim, selecionámos os seguintes objetivos:

- Conhecer a importância das relações entre o jardim de infância e a família em geral e, de modo particular, no Jardim de Infância em estudo;
- Identificar a importância que as educadoras de infância atribuem à relação com a família e como promovem essa relação;
- Identificar, implementar e discutir atividades que neste Jardim de Infância favoreçam a relação com as famílias e as incluam na construção e desenvolvimento do currículo;
- Identificar e refletir a importância que a família atribui à relação com o jardim de infância.

A procura de respostas para a questão de partida e para os objetivos definidos centrou-se na pesquisa teórica/documental que fomos realizando, na ação que fomos planeando e que integrou algumas atividades promotoras da efetividade da relação entre o jardim de infância e a família, e na procura de opiniões de alguns dos principais intervenientes no quotidiano do jardim de infância – as educadoras de infância e os pais, família das crianças.

Procurando espelhar esse percurso, e fundamentalmente a importância da relação com a família e a sua parceria na construção do currículo no jardim de infância, este relatório está organizado em duas partes principais.

Após esta introdução, o relatório apresenta a Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO, que discute a Educação Pré-escolar numa perspetiva curricular e a importância da família na vida da criança e na relação da família com o jardim de infância. Apresentam-se também algumas estratégias para a promoção dessa relação.

Segue-se a Parte II - MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA, que apresenta o percurso desenvolvido no contexto do estágio sob o lema da investigação-ação. Referimos e justificamos a metodologia utilizada ao longo do percurso, a investigação-ação. Nesse âmbito apresentamos também os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Ainda na Parte II do relatório explicitamos as atividades desenvolvidas e a sua reflexão, e analisamos e interpretamos a opinião dos sujeitos intervenientes no contexto sobre a importância que atribuem à relação jardim de infância-família e como a mesma pode ser um contributo para a construção participada do currículo na sala do jardim de infância. Terminamos esta II Parte com a reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada.

O relatório termina com a conclusão e a bibliografia de suporte ao mesmo.

Destacamos o modo como todos os sujeitos se disponibilizaram para colaborar no nosso trabalho educativo-pedagógico e de investigação-ação e deixamos a afirmação positiva da relação jardim de infância-família existente na instituição onde desenvolvemos o nosso percurso.

Educadoras e pais reconhecem a importância dessa relação e mobilizam-se para a efetuar no dia-a-dia ou em momentos específicos, o que nos permite afirmar que as educadoras e os pais da instituição contribuem para que as crianças se desenvolvam e aprendam através de uma construção curricular participada, apesar de a mesma poder ser melhorada.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Educação Pré-Escolar em Portugal

1. Perspetivas curriculares

O jardim de infância é hoje entendido como um contexto educativo onde devem ser proporcionadas às crianças “(...) experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, (...) estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012: 36) e onde, em ambiente favorável, de bem estar e de desenvolvimento-aprendizagem é possível estimular a criança e captar a sua atenção, incentivando-a na procura e construção do seu próprio conhecimento.

Indiscutivelmente, a educação de infância deve oferecer a todas as crianças, em igualdade, oportunidades no sucesso, na aprendizagem e no desenvolvimento de um trajeto educativo/escolar positivo que se deve ir conciliando e articulando com a família e com outros intervenientes na longa caminhada educativa e de ensino a que as crianças são sujeitas, destacando-se hoje, como referido por Marchão (2010; 2012) que uma experiência de educação pré-escolar pautada por qualidade influencia de modo afirmativo o percurso educativo/escolar das crianças, quer no seu futuro mais próximo quer no seu futuro mais distante.

Naturalmente, a qualidade das experiências proporcionadas às crianças depende do conhecimento e do empenhamento das/dos profissionais que diariamente exercem a função de *educare*, da própria qualidade das estruturas dos contextos educativos, e também da tutela exercida pela “gestão” dos jardins de infância e pelo Estado, a quem cabe assegurar uma tutela pedagógica que determine que cada instituição assegure e assuma a qualidade educativa dos seus serviços – trate-se de uma instituição pública, de uma instituição particular de solidariedade social ou de uma instituição privada. O estado deve assumir a sua tutela não apenas na componente letiva mas também no assegurar de serviços complementares tais como, atividades de ocupação de tempos livres, prolongamento do horário de funcionamento e garantia de refeições.

Na assunção das suas responsabilidades, o Estado português tem vindo a assumir, particularmente a partir de 1997, um compromisso social e educativo com as famílias e com as crianças e em 10 de fevereiro de 1997 publicou a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) onde, para além de serem assumidas as obrigações para este setor educativo, se definem os objetivos da educação pré-escolar ainda hoje vigentes. Estes objetivos são também referência das Orientações Curriculares para a Educação

Pré-escolar (Despacho n.º 5220/1997; ME, 1997) que também em 1997 são publicadas e generalizadas a todos os jardins de infância que recebem crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Pela importância de tais objetivos, a assumir em todos os contextos formais de educação pré-escolar, passamos à sua transcrição:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997: 15-16).

Correspondendo a estes objetivos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) são um importante documento curricular que ajuda a que cada profissional e cada equipa decidam sobre a organização e desenvolvimento das experiências e atividades a disponibilizar às crianças e a desenvolverem a ação educativa em estreita articulação com as famílias. Elas são “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para, conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997: 13).

Baseados/as nas OCEPE, os/as profissionais devem alargar as oportunidades educativas das crianças, envolvendo a família e a comunidade, e construindo as mais variadas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas as crianças em geral, e para cada uma em particular.

As OCEPE, não devem ser encaradas como um programa, pois “(...) adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar com as crianças” (ME, 1997:13) e devem funcionar como um

princípio orientador da construção do currículo no contexto do jardim de infância, o que permite uma orientação flexível e a inclusão de diferentes perspectivas curriculares e educativas.

Tendo por base as OCEPE, as/os educadoras/es devem tomar decisões de natureza curricular baseadas

“(...) [n]as características individuais e do grupo de crianças; [n]a forma de ser/estar e [n]os saberes do educador, [n]a sua disponibilidade e capacidade de inovação; [n]os desejos e interesses das famílias e das comunidades; [n]as problemáticas dos graus subsequentes do ensino, aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar.” (Vasconcelos, 2001: 58, numa alusão a Katz, 1995).

Trata-se de estruturar, fundamentar e tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem no jardim de infância, pelo que é necessário que os/as profissionais analisem cuidadosamente as OCEPE e tenham a consciência que a sua ação educativa não se deve organizar em função da preparação exclusiva para a escolaridade obrigatória; antes, devem pretender criar condições que possam ser úteis para a educação da criança ao longo da vida, e que passam pelo “(...) desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania; [pel]o desenvolvimento global individualizado; [pel]a socialização e [pel]a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (Marchão, 2012: 36).

Assim, a educação pré-escolar deve ser um local privilegiado para a organização de inúmeras aprendizagens lúdicas, adequadas ao grupo etário das crianças e que as aproximem o mais possível ao mundo real, “(...) devendo funcionar em estreita ligação com as famílias” (Cardona, 1997: 42) e alicerçando essas aprendizagens nas OCEPE.

Enquanto documento orientador e facilitador da organização e do desenvolvimento curricular no jardim de infância, e pela importância que naturalmente assumem, importa explicar as principais características das OCEPE, sendo o que passaremos a fazer.

As OCEPE organizam-se em duas seções principais: I - Princípios gerais e II - Intervenção educativa.

Na primeira seção são enunciados os princípios gerais, os objetivos pedagógicos (já enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar que anteriormente referimos), os fundamentos e a organização das próprias orientações curriculares e as orientações globais para o/a educador/a. Assim, na organização e desenvolvimento da ação educativa não deve ser esquecido que:

- o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes indissociáveis;
- a criança é sujeito do processo educativo e que, por isso, todo o processo curricular deve valorizar e partir dos saberes das crianças;
- que o saber, as aprendizagens se constroem de forma articulada através de abordagens globalizadas e integradas;
- todas as crianças têm direito a uma resposta, a ser incluídas no grupo, através de processos diferenciados (Marchão, 2010: 50).

Nesta primeira, seção orienta-se o/a profissional a estruturar e a promover o desenvolvimento curricular tendo como referência: os objetivos da educação pré-escolar, os fundamentos e organização das orientações curriculares e as orientações globais para o educador. Merece igualmente destaque o princípio geral que corporiza a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estrita ligação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997: 15).

Na seção II - Intervenção educativa - apresentam-se quatro subseções: organização do ambiente educativo (abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, organização do grupo, do espaço e do tempo, organização do meio institucional e relação com os pais e outros parceiros educativos), áreas de conteúdo (articulação de conteúdos, área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo), continuidade educativa (cujo princípio se deve basear no conhecimento da criança e partir do que ela já sabe para lhe dar continuidade) e a intencionalidade educativa, que estabelece a necessidade de o/a profissional refletir, observar, planear e avaliar a ação desenvolvida, de forma a melhorar e, sobretudo, adequar a sua prática educativa às necessidades do grupo e de cada criança em particular.

As áreas de conteúdo são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997: 47) e “ (...) são indissociáveis do processo educativo, ou seja, devem surgir de (...) forma interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender (...)” (Marchão, 2012: 37). São assim identificadas:

- a) Área de **formação pessoal e social**, que assume um sentido globalizante e articulado a afirmar no planeamento educativo, integrando as áreas de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, e acentuando a progressão das experiências e das oportunidades de aprendizagem que se devem estabelecer a partir do conhecimento do grupo e de cada criança, através da cooperação, da diferenciação dos processos de aprendizagem e aumentando a autoestima da criança. Nela importa também desenvolver a educação para os valores, para a consciência de si e do outro, através de processos de participação e de escuta num ambiente de bem-estar, securizante e de autoestima (Marchão, 2010; 2012). Nesta área também se afirma a importância do saber-fazer e utilizar (independência), da apropriação do espaço e do tempo, do aprender a fazer escolhas, da tomada de decisão e das justificações para as decisões e para as escolhas (autonomia) e da partilha do poder para assumir responsabilidade individuais e coletivas num ambiente de participação democrática na vida do grupo. “São ainda considerados, o desenvolvimento da identidade, a educação multicultural, a educação estética e a educação para a cidadania” (Marchão, 2010: 52).
- b) Área de **expressão e comunicação**, que se subdivide em domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e domínio da matemática. Área básica de conteúdos, “porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (ME, 1997: 56), integra os domínios antes enunciados de modo interligado e de modo a favorecer a aquisição e a aprendizagem de “códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética (...)” (ME, 1997: 56). Na análise que Marchão (2010) apresenta das OCEPE, salienta a autora:

O domínio das expressões, motora (motricidade global, motricidade fina, jogos de movimento), dramática (jogo simbólico, jogo dramático), plástica (meio de representação e comunicação, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura), e musical (escutar, cantar, dançar e tocar) complementam-se mutuamente e objectivam-se na necessidade da criança utilizar e experimentar o seu corpo em diferentes situações de comunicação e de estética (2010: 52).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita incentiva a que o/a educador/a entenda este domínio numa perspectiva de literacia, “enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da

informação” (ME, 1997, p.66), e que encare a emergência do próprio processo de escrita “criando um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997: 66). Importa também fomentar o diálogo, o interesse pela comunicação

“(…) através do domínio progressivo do domínio da linguagem, da exploração de carácter lúdico em diferentes situações e apropriando-se das funções da linguagem e da comunicação verbal e da utilização de códigos simbólicos convencionais e convencionados” (Marchão, 2010: 53).

No âmbito da linguagem escrita devem ser criadas oportunidades para imitar a escrita e a leitura para que assim seja favorecida a familiarização com o código escrito, fazendo tentativas de escrita, contactando com textos manuscritos e impresso em diferentes formatos, identificando as funções da escrita, utilizando novas tecnologias e sensibilizando para uma língua estrangeira. O domínio da matemática integra também esta área de conteúdos e nele se salienta que “as crianças vão espontaneamente construindo noções Matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia” (ME, 1997: 73).

Construir noções Matemáticas acontece na vivência do espaço e do tempo através da identificação de princípios lógicos, de classificação, de formação de conjuntos, da seriação e da ordenação, da construção da noção de número, da identificação de padrões, de experiências de medição e de pesagem, através da resolução de problemas (Marchão, 2010: 53).

Destaca-se ainda a necessidade de iniciar a criança na resolução de problemas que a levem a refletir no como e no porquê das questões.

c) A área **do conhecimento do mundo** “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997: 79) e, por isso, o/a educador/a deve partir da curiosidade da criança e do seu desejo de aprender

(…) como fonte inequívoca de desenvolvimento e de aprendizagem, fomentando os saberes sobre o mundo, sensibilizando para as ciências (história, sociologia, geografia, física, química, biologia...) através do rigor científico, de diferentes materiais e recursos, da utilização do método científico – observação, registos, construção de conceitos (Marchão, 2010: 53).

Ainda se deve favorecer a capacidade de observar, experimentar, e a atitude crítica, não visando um saber enciclopédico mas antes facilitar

aprendizagens com significados para as crianças. Neste domínio, “mais do que dominar conteúdos científicos, importa a relação com diferentes domínios científicos e o despertar da curiosidade e o desejo de aprender sobre as coisas” (Marchão, 2010: 54).

Ao/à educador/a, não só como construtor/a mas também como gestor/a do currículo, é indispensável o conhecimento das OCEPE para que o seu trabalho, devidamente planeado e caracterizado pela flexibilidade e dinâmica adequadas, possa responder às especificidades de cada grupo e de cada criança, implicando-as e criando condições para que as mesmas se empenhem num alargado e diversificado conjunto de atividades e experiências que emergem do projeto educativo e pedagógico que se define “(...) com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também as solicitações dos outros níveis (...)” (ME, 1997). A prática do/a educador/a alicerçasse, assim, no envolvimento das crianças, da família e da comunidade, respeitando as diferenças e as necessidades de cada um/a em natural cooperação e relacionamento positivo em “(...) atitudes fundamentais a desenvolver sistematicamente pelo(a) educador(a) na organização e intencionalização da prática educativa: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular” (Marchão, 2012: 36).

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997: 25).

A observação é o ponto de partida para o planeamento, para a sua adequação e para a resposta à história individual de cada criança bem como da sua família, complementando a ação desta, e assim correspondendo às necessidades de cada criança, pois “(...) os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (ME, 1997: 22), ou seja, são o seu primeiro espaço educativo.

A construção e o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar não pode ser entendido como adequado ou positivo se não incluir a participação das crianças e das famílias, se não concretizar uma articulação coerente com as famílias.

Como está previsto nas OCEPE, a família deve ocupar um papel ativo no percurso educativo do seu (sua) filho (a), visto que “ (...) os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças [e] têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir

para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997: 43), aliando-se desejavelmente ao projeto educativo e ao desenvolvimento curricular com os seus saberes e competências contribuindo para o alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem das crianças (ME, 1997).

2. A relação da família com o jardim de infância

2.1 Sobre o conceito de família

Como abertura para a breve revisão literária do conceito de família é importante destacar qual o seu significado e a sua função, no que concerne ao papel que ocupa na vida da criança.

Gimeno (2001: 39) salienta que o conceito de família não é “(...) unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substâncias diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo.” Assim, a multiplicidade de modelos familiares, consequente das diferentes culturas, torna difícil chegar a um consenso sobre a definição única de família. Contudo, não podemos negar que “(...) intuitivamente, todos tenhamos em mente uma concepção e até uma atitude básica em relação a ela” (Gimeno, 2001: 39-40), pois consideramos que é no seio familiar que a criança deve estar e receber todos os cuidados necessários à sua sobrevivência e bem-estar.

Neste sentido, é importante destacar Maxler & Misher (1978), citados por Gimeno (2001: 40), que definem a família “(...) como um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com experiência de intimidade que se prolonga no tempo”, ou seja, a família é encarada como um grupo que está ligado através de laços de sangue, sendo essencial na transmissão de conhecimentos, que surgem a partir da convivência entre diferentes gerações e que tem como finalidade prestar auxílio à criança durante todo o seu percurso de vida.

Também Miranda (2002: 11) salienta, acerca do conceito de família: “(...) laços de sangue (e aí poderemos distinguir a família extensa, em que entra um amplo leque de parentescos – tios, primos, etc. - da família conjugal, apenas formada pelos esposos, filhos e, em muitos casos, pelos avós.)” e a “(...) referência ao lar, apelando-se à relação de coexistência debaixo do mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor e descende”.

Burgess (1979), citado por Gimeno (2001: 40), expressa que a família é

“(...) unidade de pessoas em interacção. (...) o termo unidade reporta-se a uma realidade que vai para além das individualidades e dos laços biológicos ou legais, pois constitui uma supra personalidade crescendo e evoluindo através do

tempo, constituindo o contexto próximo, nem físico nem sociológico mas interactivo, onde o indivíduo se desenvolve.”

A família surge, assim, como o meio familiar que não depende do grau de parentesco, mas sim da relação que se vai construindo e desenvolvendo para construção do próprio indivíduo.

Para Bronfenbrenner (1993), citado por Silva & Ferreira (2009: 107), a família pode ser vista “(...) como um ecossistema que, sob condições normais, manter-se-á num estado de equilíbrio dinâmico, caracterizado pelo balanço adequado entre os seus recursos e os níveis de stress (...)”. Podemos dizer que a família é o sistema em que se vive, onde as pessoas se relacionam e as suas características influenciam quem a rodeia, sendo talvez, por isso, que Magalhães se refere à família como sendo o “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)” (Magalhães, 2007: 44).

Deste modo, a família é considerada o começo e o elemento essencial da sociedade e, nesse sentido mencionamos a opinião de Miranda (2002) que, ao referir-se à criança, salienta que esta se vai construindo e adquire novos conhecimentos no contexto familiar desde que nasce.

Todavia a “(...) criança que não é adequadamente cuidada ou amada, (...) pode ter problemas de desenvolvimento (...)” (Gabarino, 1992 citado por Magalhães, 2007:19), e torna-se necessário que a família funcione em plena harmonia, originando um ambiente favorável à aprendizagem da criança, garantindo as condições necessárias ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, à sua evolução.

Segundo Gimeno (2001: 44) “Viver num mesmo lar facilita a coesão familiar já que permite interacções mais frequentes e (...) mais estreitas”, ou seja, quanto maior a convivência em família maior será a ligação afetiva estabelecida e a sua união. Assim, podemos constatar que o espaço físico irá contribuir em grande medida para configurar a unidade familiar.

Porém, a família não é apenas um grupo de pessoas ligadas entre si por uma relação especial. Segundo Miranda (2002: 11) “(...) [é] o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa (...)”.

A família e o modo como funciona contribui para que a criança construa a sua identidade, a sua autoestima “(...) e o locus de controlo, os traços estáveis da

personalidade e a própria filosofia da vida” (Gimeno, 2001: 49). Na perspetiva do autor, a família e o modo de funcionamento determinam o futuro da criança, no que diz respeito à (auto) confiança no controlo da sua própria vida e, por consequência, o sucesso pessoal.

A família é, então, encarada como um sistema que faz parte de um todo, ou seja, funciona globalmente e ocupa um papel ativo na vida da criança. Como diz Homem (2002: 24), a família é o “(...) principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores (...)” para a criança, pelo que podemos destacá-la como a primeira instituição de educação e de socialização. Tal facto, leva-nos a acreditar que é de máxima importância a sua cooperação em atividades desenvolvidas no jardim de infância.

2.2 A função educacional da família

No passado, mais concretamente até ao século XVI, a família tinha apenas como preocupação “(...) desempenhar a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome, desconhecendo o conceito de educação e não tendo grande influência na sensibilidade” (Miranda, 2002: 11).

De acordo com essa linha de ideias competia-lhe apenas dar continuidade à humanidade, e para isso satisfazia as condições básicas e essenciais ao suporte de vida, tais como:

- a alimentação - o processo chave pelo qual são asseguradas as funções vitais, pois é através da mesma que poderá ser mantida ou melhorada a saúde, favorecendo, assim, o desenvolvimento equilibrado da criança;
- a proteção - relacionada com todos os cuidados preventivos perante riscos ou problemas, de forma a garantir o bem-estar e proporcionar um ambiente de cooperação e de cumplicidade entre a família e a criança;
- e a higiene - função de manter a criança limpa e ser agradável (Torrescasana, 1989: 126).

De acordo com Almeida (1994), existem diferentes tipos de famílias que contribuem de forma distinta para o processo de desenvolvimento e de socialização da criança. Assim, salientamos:

- a família funcional, que perante os obstáculos que possam surgir na vida da criança ajuda-a a enfrentá-los e superá-los, tendo por base as suas experiências anteriores, garantindo a sua segurança, autonomia e bem-estar;
- e a família disfuncional, que apresenta dificuldades em garantir a boa comunicação entre os diferentes membros da família, dificultando a resolução de conflitos que possam surgir ao longo da vida da criança.

Podemos ainda dizer que, segundo Monteiro (1996: 40), citado por Abreu (2012) uma família funcional é a que “(...) conserva a capacidade de comunicar, interagindo e evoluindo com o exterior e cultivando os seus rituais, criando novos divertimentos conjuntos e organizando os seus tempos livres, sendo as festas e convívios o sinal mais sensível de saúde na família.”

Por outro lado, Abreu (2012:10) salienta que na família disfuncional “não existe comunicação e quando esta existe é distorcida, não havendo por consequência negociação para a resolução de conflitos ou problemas.”

Em linhas gerais, podemos dizer que na família funcional ocorre uma interação entre os diferentes membros, tendo em vista a importância do seu papel ativo como contributo para o desenvolvimento harmonioso da criança, enquanto na família disfuncional a relação entre os diferentes membros assume um papel individualista, não havendo espaço para o diálogo e interação. Cury (2003: 90) refere que o diálogo é entendido como “(...) uma ferramenta educacional insubstituível. Pais que beijam, elogiam e estimulam seus filhos desde pequenos a pensar não correm o risco de perdê-los e de perder o respeito deles”, pois são criados os vínculos afetivos necessários que se perpetuam ao longo da vida da criança, permitindo que haja, futuramente, uma maior participação na sua vida adulta.

Neste sentido, a família é um “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)” (Magalhães, 2007: 44) favoráveis à aquisição de novas aprendizagens.

Assistimos, pois, a uma evolução em sociedade em que a família deixou de ser considerada apenas uma instituição reservada à preocupação de garantir a transmissão de vida, a alimentação, a proteção e a higiene, colocando-se-lhe um novo desafio – a educação dos/os filhos/as. Com esta preocupação “Os pais deixaram de se contentar em trazer simplesmente os filhos ao mundo, mas passaram a querer dar-lhes também a preparação necessária para a vida” (Miranda, 2002:11).

Deste modo, a família para além das funções que desempenhava tem, agora uma nova tarefa que consiste em prestar “(...) apoio económico, socialização/educação, apoio emocional, [e] apoio à infância” Magalhães (2007: 50)

Estas novas funções, quando associadas ao ingresso no mercado de trabalho quer da mãe quer do pai, levam a que a família precise que o jardim-de-infância a complemente (mas não substitua) nessa função educativa, dado que a criança aí passa largas horas do dia.

Por isso, Berger (2001:37), referido por Magalhães (2007:19), destaca que a família deverá manter um papel ativo e constante na educação do (a) filho (a), pois é a principal responsável “(...) pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o [seu] desenvolvimento cognitivo e emocional (...)”

Nos dias de hoje, e dada a participação da mulher/mãe no mercado de trabalho (para além da do homem/pai) leva a que, desde cedo a criança passe largas horas fora do contexto familiar, numa creche ou num jardim de infância. Este facto leva a que a ação da família, no que se refere aos cuidados básicos a prestar à criança e na sua função educativa, deva ser necessariamente complementada pela intervenção dos profissionais que nos contextos grupais e formais de educação interagem quotidianamente com a criança. Assim, na evolução da educação de infância em Portugal foi sendo acentuada a necessidade de família e jardins de infância estabelecerem relações positivas e de se complementarem e comprometerem na construção de uma ação educativa coerente e participada.

Esta necessidade é, por exemplo, referida nas OCEPE vigentes em Portugal, quando destacam a interação e cooperação entre a família, a criança, o/a educador/a como “(...) um processo dinâmico (...)” (ME,1997: 31) que deve favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Conhecer a criança, mas também a família são desafios que se colocam ao/a educador/a, mas que são fundamentais para a conceção e desenvolvimento coerente do trajeto da criança no jardim de infância, pois o desenvolvimento da criança depende das relações que estabelece com o adulto, com o meio que a envolve, com a família (biológica ou não), com o jardim de infância onde está inserida, com as outras crianças e com a comunidade.

2.3 A importância da participação das famílias no jardim de infância

“(...) a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de acção mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros” (Rey & Martinez, 1989:143).

Dada a importância da família para o desenvolvimento da criança, é fundamental que através das relações estabelecidas por meio da comunicação, haja uma relação de proximidade entre o jardim de infância e a família, visto que a criança passa a maioria do seu tempo na instituição educativa.

Partindo da concepção de que “A família é o primeiro e o mais importante berço do indivíduo, tendo como papel satisfazer as necessidades físicas, afectivas e sociais da criança, cumprindo também, a função mediadora entre a criança e o mundo social” (D’Antino, 1998), devem existir situações que promovam a cooperação do jardim de infância-família para que sejam fomentadas aprendizagens significativas nas crianças, dado que “(...) é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem” (Matos & Pires, 1994: 30).

Conhecer a família e com ela estabelecer uma boa relação são condições para promover a sua participação no jardim de infância. Formosinho & Costa (2011: 36) refere que a cumplicidade entre escola-família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo”, ou seja, é a partir desta colaboração que será possível aos pais/família testemunhar a evolução e desenvolvimento das próprias crianças e assim estão criadas as condições necessárias não só para dar a conhecer melhor o currículo da sala onde a criança está integrada, dar a conhecer as suas potencialidades, mas também para fomentar a colaboração e participação na construção desse mesmo currículo.

A instituição, ao “(...) abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa” (Marques, 1993: 33) estimula a sua participação e cooperação de forma mais desinibida, levando a uma maior predisposição da família a participar em atividades com o/e no jardim de infância.

Segundo Correia & Serrano (2002) a “(...) família é a base da sociedade”, isto é, a família é o elemento chave para o desenvolvimento da criança e, por isso, deve haver

uma partilha de informação entre o/a educador/a e a família para que melhor possam ajudar a criança no seu desenvolvimento global e participar na tomada de decisões educativas mais relevantes para a criança.

Cabe lembrar que a Lei 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) defende que um dos objetivos gerais e pedagógicos definidos para a educação pré-escolar visa “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. Assim, e para que isso possa acontecer de modo efetivo os pais/família devem participar em atividades “(...) como a elaboração do projeto educativo, a organização de festas e atividades quer no interior, quer no exterior do jardim de infância” (Marques, 2001).

Por vezes, não é tarefa fácil envolver as famílias na elaboração do projeto educativo, mas as instituições e os/as educadores/as devem esforçar-se para fomentar e incentivar esse envolvimento, pois a família é o “(...) complemento de um processo educativo que começa no jardim de infância (...)” e que, a este nível, implica que exista “(...) estabilidade e continuidade docente da relação pedagógica com as crianças e com as famílias (o que, no momento atual, ainda constitui um problema pedagógico a resolver) (...)” (Magalhães, 2007: 98), mas que é fundamental basear-se no intercâmbio de conhecimentos, na partilha de experiências e no trabalho em colaboração.

A presença, a cooperação e a importância do envolvimento da família em atividades realizadas no jardim de infância tem vindo a ganhar uma maior credibilidade no que concerne à importância do seu contributo para melhorar a qualidade da resposta educativa.

No processo de investigação-ação que desenvolveu, Batista (2013), numa alusão a Fontão (1998) citado por Magalhães (2007), destaca a presença de três tipos de modalidades referentes à participação e organização do envolvimento entre jardim de infância-família. É neste contexto que se destacamos:

- Modalidade tutorial;
- Modalidade colaborativa;
- Modalidade co-participativa.

A modalidade tutorial refere-se à transmissão de conhecimentos que é, exclusivamente, conferida ao/a educador/a de infância, ou seja, nesta modalidade não ocorre qualquer participação e cooperação entre pais/família e a instituição. Cabe à

família apenas a inscrição o seu/sua filho/a no jardim de infância e a compreensão dos benefícios que a mesma pode proporcionar para o desenvolvimento da criança.

A modalidade colaborativa tem como objetivo primordial a participação/cooperação ativa dos pais/família, tendo em atenção a importância do seu contributo para a construção e enriquecimento do currículo. Nesta modalidade, segundo Batista (2013: 33), “Está implícita a importância da participação, mas é restringida aos objetivos da instituição e a determinados momentos do período letivo (...)”, isto é, a participação dos pais/família circunscreve-se, por exemplo, a festas de fim de ano e a atividades realizadas dentro do contexto de sala de atividades. É fundamental que nesta modalidade se desenvolva a parceria entre jardim de infância/família para que se torne mais fácil a sua cooperação e compreensão acerca das atividades que se pretendem desenvolver.

Por outro lado, a modalidade co-participativa requer um maior envolvimento e cumplicidade entre os pais/família e educador/a, pois é através da troca de saberes entre ambos que será possível melhorar a qualidade da resposta educativa. Segundo Batista (2013:33), esta modalidade está assente “(...) na comunicação existente entre os pais e o jardim de infância bem como no apoio e na ajuda prestada pelos pais aos educadores (Fontão, 1998, referido por Magalhães, 2007)”, ou seja, os pais/família devem participar na construção do currículo, de forma a desenvolver atividades que respeitem os interesses individuais de cada criança bem como o seu desenvolvimento global.

Em linhas gerais, a modalidade colaborativa e a modalidade co-participativa contam na sua essência com a participação ativa por parte dos pais/família para a construção do currículo, ou seja, é seu objetivo envolver e fomentar a colaboração entre o jardim de infância e a família.

Macedo (1994: 199) destaca que “Com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você [educador/a] passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”, o que nos leva novamente ao encontro da ideia de que o envolvimento da família em atividades organizadas no jardim de infância, transmite uma maior segurança para a criança, tornando-a mais disponível para a aquisição de novas aprendizagens, quer pessoais, quer cognitivas, quer sociais.

Podemos dizer que a família e o jardim de infância devem trabalhar em conjunto, de forma a que o desenvolvimento pleno da criança se construa num ambiente

relacional entre o jardim de infância e o lar; ou seja, a família e o jardim de infância devem agir em conjunto, tendo em consideração que são dois contextos que contribuem para o desenvolvimento da mesma criança.

Assim sendo, para Corsino (2005: 212) “(...) é fundamental a interação entre a escola, a família e a comunidade, não cabendo a substituição de uma pela outra”; isto é, embora o jardim de infância contribua para a educação da criança não nos podemos esquecer que os principais responsáveis pela mesma são os pais/família e, assim, o jardim de infância tem apenas a função de complementar essa educação. É tendo em consideração que a família ocupa na vida da criança um papel de máxima importância, pois é através do convívio familiar que são proporcionadas a partilha de valores e tradições, que Bordenave (1995: 78) destaca que “a participação é algo que se aperfeiçoa (...) passando de uma etapa inicial mais diretiva a uma etapa superior de maior flexibilidade e autocontrole até culminar na auto-sugestão”, ou seja, é através da periodicidade dos pais/família em atividades organizadas no jardim de infância que os mesmo irão estar mais predispostos a participar e, futuramente, sugerir novas atividades.

Sendo o jardim de infância o ambiente ideal para desenvolver a participação da família, cabe a toda a instituição e educadores/as proporcionar oportunidades de participação ativa para todos os pais/família e crianças, para que a mesma seja compreendida e aprimorada.

De acordo com Magalhães (2007: 136) “(...) o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram”, pois só assim será possível cativá-los e determinar quais são os seus interesses enquanto participantes. Para que a participação dos pais/família ocorra de forma natural é necessário que o/a educador/a estabeleça com as famílias uma boa comunicação relativamente às atividades que pretende desenvolver.

Contudo, criar um bom relacionamento entre a família e o educador/a nem sempre é uma tarefa fácil e, neste sentido, podem surgir conflitos. Tal acontece, porque, muitas vezes, é o primeiro momento em que ocorre uma separação temporária entre os pais/família e os/as filhos/as o que os leva a um estado de ansiedade e de aflição. Assim sendo, cabe ao/a educador/a agir de modo natural ajudando não só a tranquilizar os pais/família, mas também a ser paciente e dar-lhes a atenção devida. “Em sequência o educador deve (...) encarar o relacionamento com as famílias como algo que faz parte

integrante das suas tarefas profissionais (...)” (Carvalho & Campos, 2001: 58), pois a participação da família é considerada um ponto crucial não só para o progresso e desempenho das crianças, mas também para o despertar de uma melhor compreensão acerca do seu desenvolvimento e do próprio currículo. Assim, “A participação dos pais nas actividades (...) é indispensável” (ME, 1997: 20).

Para que se verifique uma maior aproximação entre o jardim de infância e a família é indispensável que se proporcionem encontros, atividades conjuntas, reuniões, para que no seu decorrer os pais/família possam participar, ser ouvidos, colocar as suas dúvidas e expor as suas opiniões. Todo esse processo de envolvimento contribuirá para que as famílias se sintam valorizadas e mais facilmente colaborem na construção da prática educativo-curricular no jardim de infância.

Segundo Magalhães (2007: 128) com a disponibilidade e interesse em participar quando chamadas, as famílias têm a oportunidade de “(...) dar algum do seu tempo e talento para apoiar as escolas ou jardins de infância (...)”. Ao prestarem apoio usufruem de um maior conhecimento acerca da rotina diária da criança, o que facilita a continuidade da mesma em casa, como, por exemplo, os cuidados a ter com a higiene (lavar as mãos antes e após as refeições), a arrumação dos brinquedos após a sua utilização, a fomentação da sua autonomia, deixando a criança comer sozinha, etc.

Visto que a relação dos pais/família com a instituição influencia muito no desenvolvimento da criança, os pais/família que demonstram interesse em participar em atividades e têm uma relação de cooperação com o/a educador/a, muitas das vezes contribuem para uma melhor relação também da criança com o jardim de infância, não fosse a criança o reflexo da imagem dos seus pais.

Embora destacada a importância da participação da família no contexto da educação pré-escolar, a sua não participação também ocorre. Um dos motivos do afastamento entre o jardim de infância - família associa-se à desmotivação dos pais em relação às atividades organizadas e à sua falta de tempo. Para Batista (2013: 36), “A participação e a não participação dos pais no jardim de infância alia-se a diversos fatores, nomeadamente as relações estabelecidas e o diálogo entre instituições/educadores e pais/família”, pois a falta de diálogo e de cumplicidade conduz à desmotivação dos pais, levando a que a sua participação seja notada, exclusivamente, em situações formais, como por exemplo, em reuniões de início/fim de ano letivo.

Ainda em relação ao afastamento dos pais/família, Talaia (1999: 31), referido por Magalhães (2007: 191-192), defende que o mesmo acontece, porque alguns/algumas educadores/as consideram os pais como:

- clientes vulneráveis;
- pacientes;
- responsáveis da condição do filho;
- menos inteligentes;
- adversários.

Para o/a educador/a, os pais como clientes vulneráveis são pais que necessitam de ajuda, pois são frágeis e incapazes de contribuir positivamente para a relação jardim de infância-família.

Os pais como pacientes também são encarados pelo/a educador/a como sendo frágeis e, implicitamente, associam aos pais que têm filhos/as com necessidades educativas especiais a mesma necessidade.

Assim, “No quotidiano do jardim-de-infância acontecem frequentemente situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas (...) reveladoras da subjectividade da avaliação (...)” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010: 62), sendo extremamente importante a análise cuidadosa dos acontecimentos. Alguns/Algumas profissionais de educação pré-escolar veem os pais como os responsáveis da condição do filho, ou seja, em vez de em conjunto tomarem decisões relativas à educação da criança culpabilizam-nos, tornando o seu sentimento de culpa ainda maior, o que, conseqüentemente, leva ao seu desinteresse em cooperar e participar em atividades desenvolvidas no jardim de infância.

Para o/a educador/a, as opiniões dos pais que são vistos como menos inteligentes, não devem ser tidas em conta, pois o seu contributo não é viável para o desenvolvimento global da criança. Tal afirmação demonstra a falta de sensatez por parte do/a educador/a, visto que o contexto familiar é o contexto que melhor conhece as capacidades e dificuldades da criança, sendo uma mais-valia a troca e partilha de conhecimentos entre ambos.

Não sendo a relação entre o/a educador/a e os pais uma tarefa fácil, devido à diversidade de opiniões e às experiências menos positivas que ocorrem, o/a educador/a vê os pais como adversários. Quando tal acontece, perde a confiança na relação

educador-família o que o leva a evitar, o máximo possível, uma futura cooperação entre ambos, sendo esta apenas realizada quando estritamente necessário.

Assim, para que a participação dos pais/família seja permanente é necessário que o/a educador/a partilhe de uma forma clara a sua prática pedagógica, convidando-os a fazer parte integrante do processo educacional da criança. Paro (1997: 30) destaca que o/a educador/a:

“(...) deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre os seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento do seu filho como ser humano.”

Pinto & Pereira (1994), citados por Magalhães (2007: 190), corroboram da ideia de que “(...) a própria participação dos pais é por si própria uma forma de educação para o exercício da cidadania”, o que vai uma vez mais ao encontro da importância da transmissão dos valores morais, do saber conviver em sociedade e da partilha de atitudes positivas.

É indiscutível que o envolvimento dos pais/família nas atividades organizadas no jardim de infância é dotado de benefícios não só para a criança, como também para os pais, que têm a oportunidade de aprender em conjunto com o/a filho/a e participar de forma entusiasmante no desenvolvimento do processo educativo.

Relativamente ao/a educador/a, com a participação da família tem a oportunidade de enriquecer a qualidade da resposta educativa, tendo em consideração que a partilha e a troca de saberes com os pais sobre a criança proporcionam um maior conhecimento acerca das suas preferências. Assim sendo, a relação entre o educador-família, família-criança, criança-educador e família-instituição deve ser um relacionamento onde haja a disponibilidade para ajudar e ser ajudado, pois só desta forma é que será possível retirar melhor proveito das situações que visam o bem-estar, a felicidade e a aprendizagem da criança.

2.4 Estratégias para promover a participação e o envolvimento das famílias no jardim de infância

“De entre as inúmeras alterações que a família sofreu nas últimas décadas, talvez a mais notável seja a variedade de

modelos e estruturas, pluralidade essa com que a família se tentou adaptar às vertiginosas mudanças [e] satisfazer as solicitações de todos e de cada um dos seus membros” (Gimeno, 2001).

Segundo Formosinho (2007: 9), a educação pré-escolar assume um papel fundamental na vida das crianças, pois é através da mesma que “(...) se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a cidadania presente e futura”. É neste sentido que a instituição deve organizar-se de modo a fomentar o desenvolvimento global da criança e, para isso, deve ter em consideração o meio envolvente da criança e a interação estabelecida com a família.

Abreu, Sequeira & Escoval (1990) defendem, por isso, que o/a educador/a deve desenvolver estratégias que envolvam os pais/família, de forma a estimulá-los a participar e cooperar no processo educativo da criança.

Dada a importância atribuída à participação dos pais/família nas atividades realizadas no jardim de infância, iremos destacar as estratégias que podem ser úteis para a sua promoção.

Naturalmente, que a comunicação será uma estratégia a destacar, pois se

“(...) o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (ME, 1997: 27).

Assim, cabe à instituição-jardim de infância fomentar a comunicação com os pais/família, de forma a garantir que através diálogo são criadas as condições necessárias para a tomada de decisões relativas ao desenvolvimento da criança.

Neste sentido, “(...) as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000: 12), pois quanto maior for o interesse por parte dos pais/família e educador/a em comunicar maior será a probabilidade de garantia do sucesso educativo da criança.

A linguagem utilizada pelo/a educador/a durante a comunicação não se deve distanciar muito da linguagem dos pais/família, ou seja, deve ser simples e prática para que a mensagem que pretende transmitir seja compreendida por todos, visto que o nível de escolaridade de alguns pais/familiares pode não permitir a compreensão de uma linguagem mais formal e técnica.

Ao encontro desta afirmação importa referir Matos (2012: 48), citado por Batista (2013: 41), que salienta que “(...) as linguagens herméticas são pouco apelativas e não proporcionam uma adesão significativa e compreensiva do que quer transmitir”, levando ao afastamento dos pais/família em participar em atividades no jardim de infância quando chamados a participar pelo/a educador/a.

O/A educador/a deve ter a sensibilidade de adequar o seu vocabulário ao dos pais/família, tendo em atenção que “(...) Não se pode desistir, e a procura de novas soluções e respostas deve continuar, mas de uma forma integradora e global, que permita a continuidade entre as escolas, os valores e as culturas das famílias” (Pereira, 2008: 77), mostrando assim o respeito individual por cada membro da família da criança.

É indiscutível que, para fomentar o envolvimento parental no jardim de infância, a comunicação entre o/a educador/a e os pais/família deve ir para lá das dificuldades “escolares” de comportamento e de avaliação da criança, ou seja, deve haver uma comunicação diária para que o/a educador/a possa ouvir e ser ouvido, proporcionando momentos importantes de união e troca de ideias com a família.

As reuniões de pais são outra estratégia a utilizar para incentivar o envolvimento dos mesmos, sendo, geralmente, muito participadas no jardim de infância. Com estas reuniões o/a educador/a tem a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas que possam surgir em relação ao projeto educativo ou ao desenvolvimento da criança e promover a participação dos pais/família em atividades desenvolvidas no jardim de infância. Concomitantemente, com a realização das reuniões de pais, o/a educador/a favorece “(...) a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias” (Matos, 2012: 47), o que permite um melhor conhecimento acerca da criança (motivações e dificuldades), do seu contexto familiar e das expectativas que a família tem em relação aos trabalhos desenvolvidos.

Contudo, deve ter-se em atenção que, por vezes, as reuniões de pais caem na rotina, “deixando um sentimento de inutilidade, repetição, nervosismo, indiferença (...)” (Matos, 2012: 47). Por este motivo é essencial que o/a educador/a prepare

cuidadosamente as reuniões, planificando os temas que pretende abordar e os objetivos a alcançar.

No que concerne ao local escolhido para a realização da reunião de pais, o/a educador/a deve-o escolher tendo em consideração que este deve proporcionar um ambiente acolhedor, onde os pais se sintam descontraídos e possam ver ouvidos. É através do diálogo que os pais sentem que as suas opiniões são valorizadas, sendo o seu contributo positivo para o desenvolvimento da criança.

Ao terminar a reunião o/a educador/a, em conjunto com os pais/ família, deve fazer uma reflexão acerca dos aspetos que gostariam de ver melhorados. Uma vez realizada a reflexão, os pais sentem que a sua presença na reunião foi proveitosa, contribuindo para a sua motivação, quando chamados, a participar em futuras reuniões.

Rebelo defende que os pais

“(...) esperam da escola uma resposta um pouco diferente daquela que esperavam há anos atrás. A ideia de que, no jardim-de-infância se “entretêm” as crianças, que só se passa o tempo de uma forma divertida, sem grande intencionalidade educativa, vai estando, felizmente esmorecida” (Rebelo, 1996: 82).

Ainda em relação à reunião de pais, esta deve ser documentada através do registo fotográfico ou de trabalhos realizados pelos mesmos, para que a criança sinta que a instituição valoriza a presença e participação da família e que, também, os pais consideram o contexto onde estão inseridas como um local rico em aprendizagens.

Por outro lado, as reuniões informais também contribuem para o envolvimento parental, pois “todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo (...)” (ME, 1997: 46) na criação de laços afetivos entre o/a educador/a e os pais/família. Assim sendo, o/a educador/a deve aproveitar todos os pequenos momentos, como por exemplo, quando os pais vão levar e buscar os/as filhos/as ao jardim de infância, a entrada e saída das festas, para incentivar e demonstrar a importância da participação e cooperação da família.

Na perspetiva de Matos (2012: 50), a reunião de pais deve “(...) ser rica, regular, diversificada e decorrer de uma forma harmoniosa em espaços formais e informais”, o que reforça uma vez mais a ideia de que todos os momentos de diálogo entre o/a educador/a e os pais/família devem fomentar o seu envolvimento.

Outra estratégia para promover o envolvimento dos pais/família no jardim de infância é a sua participação nas atividades.

Segundo Guerra (2002:78), participar implica “(...) comprometer-se com a escola. E opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor (...).” Contudo o/a educador/a e os pais/família não devem entrar em desacordo em relação às atividades propostas, pois têm de ter em atenção que o objetivo da sua participação é o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança.

Deste modo, para que tenhamos um jardim de infância com pais participativos torna-se fundamental, como já referimos anteriormente, que o/a educador/a proporcione momentos onde os pais se sintam como parte integrante do contexto, e por isso, devem permitir que os pais e a família se aproximem e participem de forma voluntária.

Quando os pais/família adquirem uma maior confiança na relação com o jardim de infância, a participação nas atividades desenvolvidas torna-se mais fácil, levando-os a interiorizar que “participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista” (Guerra, 2002: 78). Esclarecida a sua função, no jardim de infância são facultadas as ferramentas necessárias para manter o bom relacionamento entre o/a educador/a e os pais/família, promovendo e incentivando a sua participação e colaboração ativa.

Geralmente é possível verificar uma maior participação dos pais/família em atividades que são tradição na vida da instituição e que promovem a participação das famílias, como, por exemplo, a festa de final do ano letivo, o dia dos avós, o dia da mãe, o dia do pai, o dia do pijama e a festa de natal. Para além das atividades mencionadas podemos destacar outras atividades que promovem o seu envolvimento, nomeadamente, a criação de uma área de interesse na sala de atividades dedicada à família (sendo esta dinamizada ao longo do ano com todos os trabalhos realizados junto das famílias), contar ou ler uma história, realizar uma peça de teatro, vir à sala falar sobre a sua profissão, fazer uma caminhada em família, cantar uma canção, realizar atividades que englobam as tradições portuguesas (comemoração dos santos populares, por exemplo), realizar jogos tradicionais, entre outras.

Uma outra estratégia que visa a participação dos pais é o envolvimento na tomada de decisões relativas à educação da criança, pois a participação “ (...) dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões” (Guerra, 2002:79), ou seja, sendo o pais os principais responsáveis pela educação da criança, devem ser informados e convidados a participar na tomada de decisões para que os objetivos comuns sejam alcançados.

Segundo Batista (2013: 43), outra estratégia para o envolvimento dos pais é a “(...) elaboração de um documento no qual sejam registadas as atividades realizadas pelos pais (embora o documento possa conter outras informações).” Através desta conceção o/a educador/a permite a aproximação não só entre o educador-família, mas também entre os pais, o que possibilita a reflexão e o acompanhamento do progresso e desenvolvimento das atividades realizadas em conjunto.

A realização da documentação das atividades favorece, uma vez mais, a partilha e troca de saberes, sendo que “(...) todas as ideias devem ser ouvidas com atenção” Marques (2001: 113), de forma a valorizar individualmente cada opinião.

PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DA
PRÁTICA

1. O Percurso em Contexto

No ano letivo 2014/2015, no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada, fomos integradas numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Portalegre. Essa instituição acolheu-nos em dois momentos – no primeiro semestre numa sala de creche (Unidade Curricular Observação e Intervenção em Creche) e no segundo semestre numa sala de educação pré-escolar (Unidade Curricular Prática e Intervenção Supervisionada).

Nas duas UC começámos por conhecer a intuição, o seu modo de funcionamento e objetivos educativos e, simultaneamente, tentámos conhecer o grupo, os seus interesses e motivações. Foi a partir desse conhecimento e do entusiasmo verificado com a presença dos pais na sala de atividades (logo na UC do primeiro semestre) que surgiu a escolha do tema a ser desenvolvido no presente relatório – *A Importância da Participação da Família na Construção do Currículo na Educação de Infância*.

Motivou-nos também para este trabalho, a indiscutível importância que esta relação assume na educação das crianças mais novas (e que já afirmámos no enquadramento teórico), bem como a vontade de não só promover atividades no seu âmbito, mas também perceber a recetividade que existe para as mesmas.

1.1 Metodologia: Planear e desenvolver a prática através de procedimentos de investigação-ação

Investigar é procurar respostas, é procurar conhecer melhor as situações e as ações educativas e é procurar o que nelas há de mais essencial e característico para as compreender melhor e, desse modo agir em melhor consentaneidade (Quivy & Campenhoudt, 2008; Ponte, 2006).

No presente estudo, e em concordância com os autores antes citados, moveu-nos a necessidade de conhecer bem o contexto educativo onde nos inserimos e, a partir desse conhecimento, tomar decisões educativas e pedagógicas baseadas nas necessidades do próprio contexto em prol do aprofundamento das relações com as famílias, optando pelo método qualitativo como caminho a seguir na investigação que nos propusemos.

Como salientam Bogdan & Biklen (1994) os estudos qualitativos têm a sua origem nas ciências humanas e adaptam-se à área da educação onde se podem desenvolver com um sentido naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, “(...) incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, etc. (...)” (Bogdan & Biklen, 1994: 17).

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994: 47- 48).

Ainda segundo os mesmos autores, a relação de proximidade entre o investigador e os participantes no estudo é considerada uma mais-valia, pois quando existe uma maior cumplicidade o investigador deixa de ser visto como elemento perturbador e passa a ser encarado como parte integrante do ambiente educativo. Tal facto leva-nos a concluir que “(...) a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994: 49).

No âmbito da abordagem qualitativa em que fomos desenvolvendo o nosso trabalho, e perante a necessidade de investigar e agir em consequência da realidade do próprio contexto que fomos conhecendo, nomeadamente em respostas educativas e pedagógicas ao grupo de crianças, seleccionámos a investigação-ação como caminho a privilegiar, já que a mesma é um “(...) processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (Máximo-Esteves, 2008: 20, numa alusão a McKernan, 1998).

A investigação-ação assim descrita associa-se a um paradigma socio crítico da investigação em educação (Coutinho, 2015), dado que contém em si o objetivo da mudança e da melhoria das respostas educativas de um determinado contexto; ou seja, tem como intuito melhorar a ação nesse contexto, a partir de uma reflexão prévia e de uma constante atenção sobre os dados observados e recolhidos que alicerçam o planeamento e intervenção do investigador-educador-professor.

A investigação-ação é um processo dinâmico em que podemos destacar, de acordo com Bogdan & Bilken (1994):

- a sua fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é quem recolhe os dados;
- os dados são essencialmente de carácter descritivo;
- ao investigador interessa mais o processo do que propriamente os resultados;
- a análise dos dados faz-se por via indutiva;
- e o investigador interessa-se sobretudo pela compreensão dos significados das experiências e fenómenos educativos.

O desenvolvimento da investigação-ação requer, segundo Fisher (2001) referenciado por Máximo-Esteves (2008: 82), que o investigador deve:

- planear com flexibilidade, isto é, refletir sobre a sua prática para que possa formular as primeiras questões;
- agir, ou seja, realizar diversas pesquisas com o intuito de tentar responder às questões previamente colocadas;
- avaliar/validar, isto é, descrever e analisar os dados recolhidos de forma a averiguar os resultados obtidos.
- dialogar, ou seja, partilhar as suas perspetivas de estudo com as outras pessoas.

O investigador deve entender a investigação-ação como um meio de clarificar as dúvidas que surgem em relação a questões colocadas, “(...) podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor” (Sousa, 2005: 12). Parte da formulação de questões que devem surgir articuladas entre si, possibilitando “(...) focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008: 80).

Essas questões devem ser de carácter aberto e flexível, pois só assim “(...) é possível prever, não só, o que se pretende investigar e de que forma se vai investigar, mas também o tipo de investigação que se vai utilizar” (Máximo-Esteves, 2008).

No presente estudo, a questão de partida foi assim definida:

- De que modo é que a educadora de infância pode promover uma boa relação entre a família e o jardim de infância e, assim, incluir a família na construção do currículo?

Desta primeira questão decorreu um conjunto de questões orientadoras que passamos a expor:

- Neste jardim de infância, e nesta sala em particular, que importância é dada à relação escola-família?
- Neste jardim de infância, e nesta sala em particular, a família intervém na construção do currículo?
- Neste jardim de infância, e nesta sala em particular, que estratégias são usadas para promover a relação com as famílias?
- Neste jardim de infância, e em particular nesta sala, que atividades poderemos desenvolver para promover a relação com as famílias e torná-las co construtoras de currículo?

Colocada a questão de partida e as questões orientadoras, apresentamos de seguida os principais objetivos a alcançar com o desenvolvimento do estudo:

- Conhecer a importância das relações entre o jardim de infância e a família em geral e, de modo particular, no jardim de infância em estudo;
- Identificar a importância que as educadoras de infância desta instituição atribuem à relação com a família e como promovem essa relação;
- Identificar, implementar e discutir atividades que neste jardim de infância favoreçam a relação com as famílias e as incluam na construção e desenvolvimento do currículo;
- Identificar e refletir a importância que a família atribui à relação com o jardim de infância.

1.2 Instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Decidida a questão de partida e as questões orientadoras, e de modo focado nos objetivos, a fase de seleção dos instrumentos de recolha de dados, seja adaptando alguns já utilizados ou construindo outros, assume-se como uma fase de extrema importância, devendo o investigador estar consciente de que na investigação-ação a qualidade desses instrumentos e as respostas, opiniões ou evidências recolhidas podem determinar a qualidade da ação a implementar no presente e no futuro daquele contexto.

Tendo em atenção os contributos de Bogdan & Bilken (1994), de Sousa (2005), de Máximo-Esteves (2008) e de Quivy & Campenhoudt (2008), nesta fase considerámos diferentes possibilidades que entendemos ser adequadas à obtenção de resposta à nossa questão principal, às questões orientadoras e aos nossos objetivos, optando por seleccionar instrumentos de recolha de dados já utilizados, nomeadamente no projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP (Bertram & Pascal, 2009) e construindo outros (questionários e entrevistas) que foram, a devido tempo, aprovados pela orientadora deste trabalho.

Assim, de um conjunto alargado de possibilidades optámos por recorrer:

- à observação direta, do tipo participante e com recurso a instrumentos adaptados do projeto DQP (Bertram & Pascal, 2009) e a notas de campo;
- à análise da documentação das crianças;
- à análise de fotografias;
- ao questionário;
- e à entrevista.

Passamos a justificar as nossas escolhas.

A observação participante proporciona a aproximação e envolvimento do investigador com o contexto em estudo, favorecendo-lhe um maior conhecimento desse contexto e do que efetivamente lá se passa.

Segundo Máximo-Esteves (2008: 87) este tipo de observação “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, ou seja, é através da observação que é possível adquirir o conhecimento necessário acerca das pessoas e o contexto onde estão inseridas. Podemos, assim, dizer que a observação é “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005: 188), pois é através da observação que o investigador poderá retirar conclusões e progredir no seu estudo.

A observação ocorreu ao longo do ano letivo 2014/2015 e recrutou alguns instrumentos de recolha e de registo de dados adaptados do Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP (Bertram & Pascal, 2009). A utilização desses instrumentos possibilitou-nos um melhor conhecimento sobre a organização e o funcionamento do estabelecimento educativo (ficha DQP – estabelecimento educativo Anexo n.º 1), do nível socioeconómico das famílias das crianças do grupo (ficha DQP -

nível socioeconómico das famílias das crianças do grupo Anexo n.º 2) e do espaço educativo da sala de atividades (ficha DQP – espaço educativo da sala de atividades Anexo n.º 3). As fichas foram adaptadas sob a supervisão da orientadora do estudo.

Para melhor aceitação destes instrumentos de recolha de dados parece-nos importante, ainda que em síntese, apresentar o projeto DQP.

A designação DQP surgiu quando o projeto inglês Effective Early Learning Project foi ajustado à realidade portuguesa. O DQP, sendo um referencial avaliativo, assume a complexidade de desenvolver “(...) a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto e ajudar os profissionais da educação de infância a olharem para o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflectida e informada” (Bertram & Pascal, 2009: 21).

Assim o DQP, “(...) embora não se constitua como modelo pedagógico, tem em si pressupostos específicos que fundamentam uma visão de qualidade de uma instituição educativa para crianças até aos 6 anos” (Bertram & Pascal, 2009: 47), que inclusive estabelece a necessidade de parcerias reais com as famílias, com vista a melhorar o contexto educativo e proporcionar uma maior aproximação e cooperação entre a família-jardim de infância baseado num maior conhecimento da criança.

Retomando os instrumentos de recolha de dados e, como apoio à observação, usámos notas de campo, que se caracterizam por conter “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Bilken, 1994: 150); ou seja, as notas de campo são um complemento da observação e na sua descrição deve ser utilizada uma linguagem simples para que mais tarde seja possível refletir e analisar os dados obtidos. Podemos assim dizer que as notas de campo têm como objetivo “(...) registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

No presente estudo, as notas de campo foram utilizadas para registar os momentos de maior pertinência para a investigação e também para mais tarde refletir sobre o diálogo ocorrido em ambiente de sala de atividades entre as crianças e o adulto.

Também o registo fotográfico foi um instrumento de recolha de dados, fundamental, sendo utilizado em todas as atividades desenvolvidas de forma a documentar a participação da família nas atividades propostas (chá das mães, caminhada em família, festa de fim de ano, santos populares – construção de manjericos com as avós e tia e

lanche familiar). Devido ao seu uso regular, a máquina fotográfica, passou a fazer parte integrante da sala de atividades, não perturbando a dinâmica e rotina das crianças.

O registo fotográfico tem “(...) como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (Máximo-Esteves, 2008: 91), sendo um instrumento que possibilita a reflexão e análise sobre situações anteriormente vivenciadas.

A documentação das crianças, no formato desenho, ajudou a compreender a forma como as crianças raciocinam, agem, quais as suas vivências, saberes e pareceres, sendo fundamental para determinar o modo como observam a participação e cooperação da família nas atividades desenvolvidas pelo jardim de infância. Segundo Máximo-Esteves (2008: 92), a documentação no formato desenho “(...) com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações (...)”, ou seja, é, também, através dos desenhos realizados pelas crianças que podemos verificar o seu desenvolvimento e envolvimento nas atividades propostas.

Foi também organizado um questionário (Anexo n.º 4) destinado a 20 pais da sala das Joaninhas e da sala das Borboletas¹ e com ele visámos recolher informações no âmbito da relação jardim de infância-família.

O questionário foi aplicado em fase prévia da realização de entrevistas e com ele pretendemos identificar:

- a periodicidade da presença dos pais no jardim de infância;
- se os pais têm por hábito participar em atividades propostas pelo jardim de infância;
- o tipo de relação estabelecida entre os pais e a educadora de infância;
- a importância que os pais atribuem à educação pré-escolar.

Carmo & Ferreira (1998) salientam que “o questionário deve ser claro e rigoroso na apresentação, para que, ao responder, o inquirido se sinta cómodo.” Tendo esta indicação em atenção, tentámos que as questões a responder pelos pais fossem claras, coerentes e neutras.

¹ Salas onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada no segundo semestre. Mais à frente justificamos a menção às duas salas.

Organizámos o questionário com a seguinte estrutura:

- Parte A, em que se pretendeu conhecer a caracterização dos inquiridos, num total de seis questões de resposta fechada;
- Parte B, em que se pretendeu conhecer a opinião dos inquiridos em relação à importância que atribuem à educação pré-escolar, com uma questão fechada;
- Parte C, em que se pretendeu conhecer a opinião dos pais acerca da relação estabelecida entre o jardim de infância e a família, num total de dez questões, em que quatro são de resposta aberta e as restantes seis de resposta fechada.

Como ainda pretendíamos conhecer a opinião das educadoras, dos pais participantes nas atividades e das avós e tias, membros da família mais presentes nas atividades, entendemos que a entrevista se adequava a recolher as opiniões destes intervenientes efetivos, pelo que construímos três guiões de entrevistas.

A entrevista foi “(...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134), pelo que foi utilizada uma linguagem simples, com perguntas curtas e diretas, pois só assim, foi possível “(...) retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Bogdan & Biklen, 1994: 192). Como complemento das entrevistas foram registados movimentos significativos à interpretação de dados, tais como as expressões dos entrevistados.

As entrevistas foram do tipo semiestruturado, em que dispusemos de uma série de perguntas pré-estabelecidas, relativamente abertas, sobre as quais pretendíamos receber informação por parte dos entrevistados.

O guião de entrevista a realizar às educadoras de infância (Anexo n.º 5) estruturase em cinco blocos e vinte e uma questões:

- Primeiro bloco – Legitimação e apresentação da entrevista;
- Segundo bloco - Identificação da Educadora;
- Terceiro bloco - Conhecimento das conceções das educadoras sobre o papel do jardim de infância;

- Quarto bloco - Compreensão da forma como se realizam as reuniões de pais;
- Quinto bloco - Finalização da entrevista.

O guião da entrevista dirigido aos pais (Anexo n.º 7) compõe-se por quatro blocos e dele fazem parte onze questões:

- Primeiro bloco – Legitimação e apresentação da entrevista;
- Segundo bloco – Identificação, compreensão e avaliação das atividades em que os pais participaram;
- Terceiro bloco – Compreensão da importância atribuída pelos pais na participação em atividades desenvolvidas no jardim de infância;
- Quarto bloco – Finalização da entrevista.

O guião de entrevista aos avós e tias participantes nas atividades (Anexo n.º 9) desenvolvidas é formado igualmente por quatro blocos, e dele constam oito questões:

- Primeiro bloco – Legitimação e apresentação da entrevista;
- Segundo bloco – Identificação, compreensão e avaliação das atividades em que as avós e tias participaram;
- Terceiro bloco - Compreensão da importância atribuída pelas avós e tias à participação em atividades desenvolvidas no jardim de infância;
- Quarto bloco – Finalização da entrevista.

Após a aplicação destes instrumentos, passámos ao tratamento e análise dos dados recolhidos. Os dados recolhidos a partir dos instrumentos do DQP e do questionário aos pais foram sujeitos a dois tipos de tratamento: os dados quantitativos a uma simples análise estatística através do programa Excel, e as respostas abertas foram sujeitas a procedimentos simples de análise de conteúdo.

Os dados obtidos através das entrevistas foram sujeitos a procedimentos de análise de conteúdo, em que começámos por transcrever na íntegra os discursos dos entrevistados, de forma a assegurar a essência da entrevista; e numa segunda fase foi realizada uma análise mais aprofundada para que fosse possível compreender, verdadeiramente, o significado dos conteúdos.

Em linhas gerais, a análise e interpretação de conteúdo proporciona uma melhor compreensão sobre o que os entrevistados pensam em relação à participação da família e também ao papel que a educação pré-escolar desempenha na vida da criança.

2. Ação em Contexto

Nesta seção do relatório apresentamos a identificação do contexto educativo onde decorreu a ação e, nessa identificação começamos por nos referir a aspetos de sentido mais amplo, começando por uma identificação sumária do próprio meio envolvente (a partir da aplicação da ‘ficha de caracterização do meio envolvente’ adaptada a partir do projeto DQP (Bertram & Pascal, 2009); a que se segue a caracterização geral da instituição (a partir da ficha de caracterização geral da instituição (Bertram & Pascal, 2009); e caracterização do espaço exterior e dos espaços interiores (fichas de caracterização dos espaços exteriores e interiores (Bertram & Pascal, 2009).

Seguidamente apresenta-se uma caracterização mais circunscrita à sala de atividades – organização do espaço, recursos e equipa educativa, e a completar a identificação do contexto apresentamos uma breve caracterização do grupo de crianças com quem realizámos a Prática de Ensino Supervisionada no segundo semestre (a partir da ficha de caracterização do grupo adaptada do projeto DQP, (Bertram & Pascal, 2009) e das observações que fomos fazendo e registando em notas de campo ou em fotografias).

2.1 A instituição onde decorreu a ação

A nossa Prática de Ensino Supervisionada decorreu na cidade de Portalegre e numa mesma instituição ao longo dos dois semestres, embora em infraestruturas diferentemente localizadas. Nessa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) desenvolvemos no primeiro semestre estágio na valência de creche e no segundo semestre estágio na valência de educação pré-escolar (momento a que neste relatório damos particular ênfase, pois foi aqui que o projeto de investigação-ação se concretizou).

O jardim de infância (a que se refere o segundo semestre) funciona num edifício construído de raiz, embora o mesmo, ao longo dos anos, tenha vindo a ser alargado para melhorar as ofertas disponibilizadas nas respostas educativas de creche, pré-escolar ou ocupação de tempos livres. Foi fundado por volta dos anos sessenta, por iniciativa de um grupo de senhoras do “Graal” que estavam conscientes dos problemas das famílias carenciadas que advinham dos bairros muito pobres e fixaram residência nesse mesmo bairro.

Está geograficamente situado num dos bairros da cidade de Portalegre e apoia crianças em idade de creche, jardim de infância e ATL. O núcleo técnico pedagógico da creche é constituído por duas educadoras de infância, uma educadora social e várias assistentes operacionais. A valência da educação pré-escolar conta com três educadoras de infância e três assistentes operacionais. O ATL conta com uma animadora sociocultural e três assistentes operacionais. Para além destes recursos humanos laboram ainda na instituição um motorista, cozinheiras e pessoal externo (professora de dança, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, psicóloga e fisioterapeuta).

O edifício possui dois pisos e o acesso aos mesmos é feito através de escadarias e rampas e inclui várias divisões, nomeadamente uma cozinha espaçosa, arejada e bem equipada, servindo as refeições em espaço de refeitório adaptado às crianças e aos respetivos funcionários.

Conta com uma lavandaria apetrechada com equipamento industrial para lavar e secar a roupa, estando duas funcionárias encarregues por este espaço.

Conta ainda com um ginásio; seis salas de atividade; uma sala de terapias; três instalações sanitárias para crianças; duas instalações sanitárias para adultos; uma sala para educadoras de infância e assistentes operacionais e uma secretaria.

As seis salas de atividades dividem-se pela valência de creche e de jardim de infância: uma sala de berçário, uma sala de um ano, uma sala de dois anos, uma sala de três anos, uma sala de quatro anos e uma sala de cinco anos.

As salas agrupam as crianças de modo homogéneo em relação à idade e heterogénea em relação ao sexo.

Todas as salas são climatizadas com aparelhos de ar condicionado, possuem luminosidade própria e bom arejamento; modo geral, estão bem equipadas com material didático e pedagógico e comportam, cada uma, 25 crianças. A sala onde decorreu a nossa ação no ano letivo 2014-2015, segundo semestre, apenas contava com 10 crianças.

As salas que recebem crianças em idade pré-escolar têm adjacente um parque para as atividades livres e podem ainda desfrutar de uma piscina exterior.

O espaço exterior é composto por um pátio que circunda o edifício e os limites do domínio escolar com o meio circundante são feitos através da presença de muros

intransponíveis, o que objetiva a segurança das crianças: “Uma barreira ou vedação em volta de todo o perímetro da área exterior define o local das actividades lúdicas, mantém as crianças dentro de limites fora de perigo e dá-lhes uma sensação de segurança” (Hohmann & Weikart, 2004: 369).

Este espaço exterior é dinamizado pelas educadoras de infância e pelas assistentes operacionais, sendo partilhado por todas as crianças da instituição. O recreio é um espaço alternativo à sala de actividades, é um local propício às brincadeiras livres e espontâneas das crianças. Assim, o espaço exterior “(...) é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (ME, 1997:39).
Possibilita

“a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade com particular atenção às condições de segurança (ME, 1997: 39).”

O horário normal de funcionamento do jardim de infância é das 7h:45 até às 19h:00, estando a componente letiva a funcionar durante a manhã entre as 9h e as 12h:30 e à tarde entre as 14h:00 e as 16h:00. Por norma, as educadoras de infância iniciam as suas funções pelas 9h:00 e terminam às 17:00h, tendo como hora de almoço o horário das 13h:00 até às 14h:00.

A instituição usufrui de regulamento interno, plano anual de actividades, projeto educativo e projeto pedagógico de cada sala.

Para além de ter ao seu dispor duas carrinhas e um autocarro que asseguram o transporte diário de várias crianças e, no sentido de enriquecer as actividades proporcionadas às crianças, recorre a professores externos de - inglês, natação, karaté, ballet e música. Estas actividades ocorrem fora do horário da componente letiva assegurada pelas educadoras de infância.

Destacamos que a sala onde observámos e intervimos é designada por sala das Borboletas e está localizada no primeiro piso do edifício.

2.2 A sala de atividades onde decorreu a ação

Esta sala encontra-se no andar destinado à educação pré-escolar, tendo à sua direita a sala dos três anos e à esquerda a sala dos cinco anos. É nela que as crianças passam a maioria do seu dia e, por isso, a educadora pensou-a como um local rico em aprendizagens que potencialmente se espera que ajudem o desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

Em relação à área da sala, salientamos que é uma sala ampla, podendo o grupo deslocar-se sem dificuldades. Tem iluminação natural que provém da existência de duas grandes janelas que, por sua vez, têm como pano de fundo a piscina da instituição.

É apetrechada com cadeiras e mesas adequadas ao tamanho das crianças, móveis com arrumação e estantes onde se encontram materiais pedagógicos, matérias de escritório, vários materiais de desgaste, de desperdício e jogos.

Organiza-se de modo flexível e comporta um conjunto de áreas “(...) claramente definidas e recheadas de materiais interessantes e adequadas à idade das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004: 28). As áreas identificadas são nove:

- Área da casinha, que de acordo Cordeiro (2008: 372) todas as salas devem possuir, “(...) seja ela mais ou menos estruturada, [pois] é um hino à imaginação e criatividade, ao jogo do faz de conta, vivência de papéis, mas também de exercitação da linguagem, respeito pelos outros, responsabilidade e organização do espaço.” Neste sentido, na área da casinha o grupo reflete o comportamento das famílias onde brinca e incorpora o papel de pai, de mãe, de filho(a) e reproduz situações vividas, sentimentos e frustrações do seu quotidiano. Ao realizarem essa encenação, as crianças desenvolvem competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia.
- Área de matérias de desperdício, que tem como apoio uma mesa onde se realizam as atividades de recorte, colagem, rasgagem, etc. Com esta área o grupo tem a oportunidade de desenvolver a concentração, a atenção, o empenho das suas tarefas, a autonomia e responsabilidade, a capacidade de utilizar de forma adequada diferentes matérias, habilidades básicas (recortar, colar, pintar, etc.) e de aperfeiçoar o sentido estético e artístico.

- Área da garagem, onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver todas as capacidades referidas para a área da casinha, pois passa também pela experiência de faz de conta e pela imitação do adulto.
- Área da biblioteca, onde são desenvolvidas competências como a imaginação, criatividade, gosto pela leitura e iniciação à escrita, recontar histórias e descrever imagens. É a partir desta área que o grupo faz a leitura de imagens que favorece a capacidade da criança se expressar de um modo descontraído.
- Área da escrita, que tem ao dispor da criança diferentes materiais que proporcionam o contacto com o código escrito, tais como, dicionário de imagens elaborado na sala, letras, revistas, etc. Com a criação desta área o grupo desfruta de estímulos escritos, como cartazes, posters, alfabeto, entre outros, que lhe facilitarão a identificação de letras e palavras.
- Área da ciência, que aumenta a curiosidade das crianças e estimula o desenvolvimento emocional e cognitivo. Esta área desenvolve uma atitude de interesse, apreciação e de gosto pela ciência, pois o grupo tem ao dispor diversos materiais que levam à interrogação, experimentação, colocação de hipóteses e, finalmente, à compreensão de determinados fenómenos.
- Área do cabeleiro, onde tal como acontece na área da casinha e da garagem, as crianças têm ao seu dispor diversos objetos através dos quais brincam o faz de conta e reproduzem as ações dos adultos.
- Área do computador, onde se desencadeiam diversas situações de aprendizagem que permitem a sensibilização ao código informático que ocupa, cada vez mais, um papel de destaque na sociedade. Para além do referido, o computador pode ter várias utilidades, tais como, expressão plástica, expressão musical, na abordagem à matemática e código escrito.
- Área dos jogos, onde existem diversos jogos, como puzzles, dominós, legos, jogos de encaixe, entre outros que proporcionam às crianças aprendizagens relacionadas com a iniciação à escrita e matemática. Para além, disso esta é uma área que ajuda a desenvolver a capacidade de concentração e raciocínio.

Em linhas gerais, as áreas de interesse proporcionam momentos de brincadeira ricos em aprendizagem e, por este motivo, é importante que a escolha das áreas seja rotativa, de forma a que as crianças passem pelas diferentes áreas.

No que diz respeito às paredes da sala, existem dois placares que têm como função a exposição dos trabalhos realizados pelo grupo, incluindo aos familiares que podem assim acompanhar e perceber a evolução das crianças nas várias áreas expostas. As paredes da sala são de cor branca, estão decoradas com vários trabalhos elaborados pelas crianças, encontram-se limpas e em bom estado de conservação.

Na sala, a organização do tempo educativo corresponde a momentos que se repetem com uma certa regularidade, de modo flexível e planeado de forma intencional pela educadora. Aos momentos que se repetem denominamos de rotina educativa, sendo esta fundamental por se tornar securizante para a criança, servindo também como fundamento para a compreensão do tempo, dando a noção de passado, presente e futuro.

A rotina diária da sala das Borboletas encontra-se organizada em momentos distintos e sequenciados, onde o grupo reconhece e prevê os mesmos. A saber:

Horas	Atividade	Descrição
7h:00 - 9h:00	Abertura da Instituição/Receção das crianças.	As crianças são acolhidas nas salas do pré-escolar (Joaninhas, Borboletas e Golfinhos) até à chegada da educadora.
9h:30 – 10h:00	Reunião de grande grupo.	Rotinas diárias: quadro de presenças, quadro do tempo e motivação para a atividade.
10h:00 – 11h:45	Atividades em grande grupo ou pequeno grupo nas áreas de interesse. Arrumação das áreas e higiene.	Em pequenos grupos rotativos, são realizadas atividades orientadas constantes na planificação diária. As restantes crianças distribuem-se pelas áreas de interesse da sala.
12h:00 – 12h:30	Almoço/Higiene	No refeitório, as crianças são apoiadas pela assistente operacional e educadora. No entanto, o objetivo é promover a autonomia e respeitar o ritmo individual.
12h:45 – 14h:00	Momento livre (interior e exterior à sala).	No parque ou na sala o grupo brinca livremente sob a vigilância da assistente operacional.
14h:00 – 15h:45	Atividades em grande ou pequeno grupo. Arrumação da sala/higiene/lanche.	Conclusão das atividades iniciadas no período de manhã ou início de nova atividade.
16h:00	Lanche.	No refeitório, as crianças são apoiadas pela assistente operacional e educadora. Contudo, o objetivo é promover a autonomia e respeitar o ritmo individual.

16h:30	Higiene.	Após o lanche as crianças fazem a higiene e preparam-se para a chegada dos pais.
16h:45 – 19h	Atividades livres (interior e exterior). Encerramento da instituição.	Sob a orientação das assistentes operacionais as criança são ocupadas com diversas atividades até à chegada dos pais.

Quadro 1 Rotinas diárias da sala das Borboletas

2.3 O grupo de crianças

O grupo da sala das Borboletas é constituído por 10 crianças, cinco crianças do sexo masculino e cinco crianças do sexo feminino, como podemos constatar através da representação gráfica.

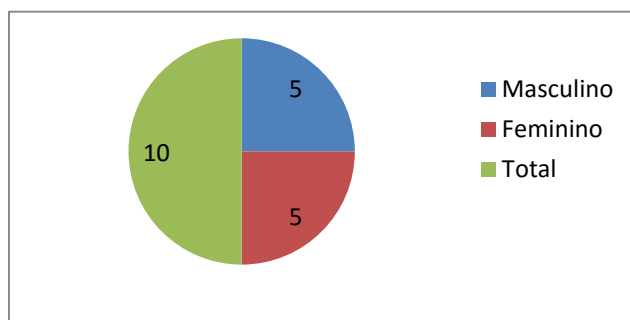


Gráfico 1 Número de crianças

Tendo em consideração que na instituição o critério de definição dos grupos de crianças por salas é o ano de nascimento, podemos dizer que o grupo observado é um grupo homogéneo no que diz respeito às idades – 4 anos. Das 10 crianças que constituem o grupo, nove completaram os quatro anos até ao mês de junho.

Nome da criança (codificado)	Data de nascimento	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.
C.L.C	26-05-2010	40 meses	41 meses	42 meses	43 meses	44 meses	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses
D.F.M	28-09-2010	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses	53 meses	54 meses	55 meses	56 meses	57 meses	58 meses	59 meses
D.C.A	23-02-2010	43 meses	44 meses	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses	53 meses	54 meses
D.F.P	31-12-2009	57 meses	58 meses	59 meses	5 anos	61 meses	62 meses	63 meses	64 meses	65 meses	66 meses	67 meses	68 meses
G.M.C	13-12-2010	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses	53 meses	54 meses	55 meses	56 meses
I.L.C	21-12-2010	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses	53 meses	54 meses	55 meses	56 meses
L.B.E	19-02-2010	43 meses	44 meses	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses	53 meses	54 meses
M.C.L	01-06-2010	39 meses	40 meses	41 meses	42 meses	43 meses	44 meses	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses
M.L.C	21-04-2010	41 meses	42 meses	43 meses	44 meses	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses
M.J.L	01-01-2010	44 meses	45 meses	46 meses	47 meses	4 anos	49 meses	50 meses	51 meses	52 meses	53 meses	54 meses	55 meses

Quadro 2 Mapa de idades do grupo

Este grupo não engloba nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE) nem se verificam problemas comportamentais.

Das 10 crianças do grupo, sete frequentam a instituição desde o berçário, duas vieram da extensão de outra instituição, com um ano de idade, e uma frequentou a instituição pela primeira vez aos dois anos.

Todas as crianças transitaram da sala dos três anos para a sala de quatro anos com o auxílio de dois adultos de referência: a educadora de infância e uma assistente operacional.

No que se refere ao acompanhamento diário à instituição, a maioria das crianças é acompanhada à entrada por um dos pais, outras por ambos ou mesmo pelos avós. Relativamente ao momento da saída, algumas crianças são acompanhadas pelos pais, outras são acompanhadas pelos avós ou por outros familiares.

Generalizando, este é um grupo assíduo e pontual, apesar de uma ou outra criança chegar com alguma frequência atrasada.

No que concerne ao contexto familiar, são famílias pouco numerosas, tendo no máximo quatro pessoas por agregado familiar e no mínimo duas pessoas.

Das dez crianças, seis têm irmãos, dos quais três frequentam a mesma instituição, na creche ou ATL. A maioria das crianças do grupo pertence a famílias nucleares (pai, mãe, filho/s e filha/s), e três crianças vivem em situação de famílias monoparentais, por motivo de divórcio.

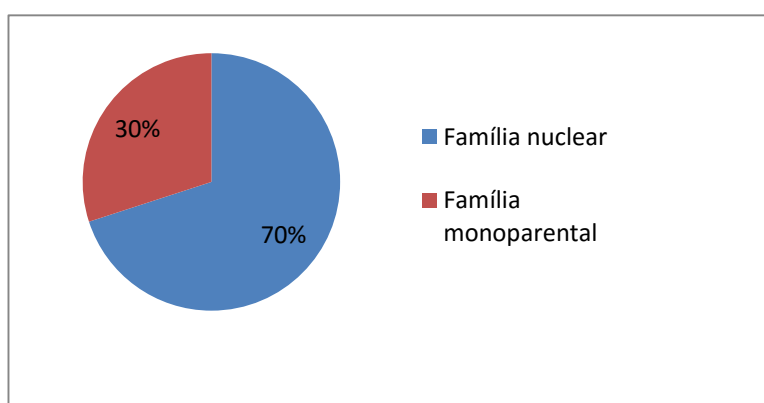


Gráfico 2 Situação em que vivem as crianças do grupo

Sete crianças pertencem a uma família nuclear, o que corresponde a 70% e três crianças pertencem a uma família monoparental, o correspondente a 30%.

As crianças cujos pais se encontram divorciados mantêm contacto regular com os dois progenitores.

Quanto ao nível socioeconómico das famílias, podemos dizer que é médio, pois verificámos que a maioria trabalha por conta de outrem e tem profissões como, professor de violino, professor de trompete, serralheiro, mecânico, operadora de supermercado, psicopedagoga, florista, entre outras. Porém, foi possível constatar que um pai trabalha por conta própria e que outro pai se encontra presentemente desempregado.

A maior parte das crianças do grupo vive na cidade de Portalegre. Contudo, também existem algumas crianças que vivem nos arredores da cidade.

A nível individual, as crianças do grupo, são autónomas, carinhosas, divertidas, gostam de receber elogios por parte dos adultos e conhecem os seus direitos e deveres dentro da sala de atividades. Todavia, como qualquer criança nesta faixa etária, tendem por vezes a não cumprir algumas regras.

As crianças mostram interesse e entusiasmo sempre que a educadora propõe atividades. Relativamente às áreas de interesse, verifica-se que as meninas têm preferência em brincar na área da casinha e os meninos na área da garagem. Como são as duas áreas mais frequentadas, e para diminuir a possibilidade de atritos, foi necessário delimitar um número máximo de crianças por cada área.

A maioria dos conflitos surge entre os meninos e estão sempre relacionados a questões de partilha de materiais e brinquedos, visto que ainda não saíram na sua totalidade da fase do egocentrismo. Por outro lado, verifica-se uma diminuição de conflitos em relação às meninas e quando ocorrem, geralmente, acontecem devido às amizades, referindo que a menina X não quer ser sua amiga.

As crianças que integram o grupo revelam evolução no que concerne à autonomia, tendo em atenção que já possuem capacidades motoras que lhes facultam esse mesmo desenvolvimento. Todavia, apesar de serem crianças autónomas, não significa que não seja necessário que, no decorrer das atividades orientadas ou mesmo na brincadeira livre, a educadora de infância as estimule e encoraje na procura de novas descobertas. Assim, proporciona um ambiente onde o grupo é capaz de mostrar que consegue

realizar tarefas sozinho e, em simultâneo, modera, conduz e elogia as suas novas conquistas.

Este é um grupo que gosta de ajudar os adultos e de participar nas suas tarefas, mostrando-se sempre disponível.

A nível de organização e arrumação da sala de atividade são crianças que apresentam facilidade em explorar e brincar nas diferentes áreas de interesse, pois apesar de, por vezes, misturarem os objetos das diferentes áreas, na hora da arrumação deixam a sala organizada como a encontraram.

As crianças do grupo brincam de forma organizada, mostrando facilidade a nível do saber ser e do saber estar.

No que diz respeito aos seus principais interesses, podemos destacar momentos que lhes captam a atenção como a audição de música, a participação em atividades que envolvam cantar, dançar e mimar, ouvir histórias e reproduzi-las, realizar composições plásticas, reproduzir poesias e lengalengas. Podemos destacar que a área da expressão e da comunicação, nomeadamente, o domínio da expressão musical, expressão dramática, expressão motora e a expressão plástica, ocupa um papel privilegiado no grupo.

Sintetizando as características do grupo e revisitando os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, o grupo de crianças encontra-se no estágio pré-operatório, pois já são capazes de representar o mundo com as suas próprias palavras e imagens (capacidade simbólica), verificando-se um notório desenvolvimento do seu vocabulário.

As crianças do grupo observado participam nas atividades extra curriculares, sendo os próprios familiares a contribuírem financeiramente por mês, com um valor simbólico para essas mesmas atividades.

3. Análise e Interpretação dos Resultados – “A Importância da Participação da Família na Construção do Currículo na Educação de Infância”

3.1 Desenvolvimento e Reflexão das atividades selecionadas para o desenvolvimento da relação entre o jardim de infância e a família

Embora o presente relatório se foque, no tempo de estágio desenvolvido numa sala de educação pré-escolar, não queremos deixar de referir (embora sucintamente) a experiência de estágio vivida no primeiro semestre numa sala de creche, visto que ela contribuiu para a identidade que ao longo do ano fomos construindo no nosso percurso formativo.

Sentimos que a ação da educadora na creche deve acentuar o pendor dos cuidados e o pendor educativo, equilibrando-os em prol do desenvolvimento e da formação integral da criança e, neste equilíbrio é tão exigente quanto a ação desenvolvida com as crianças em idade pré-escolar.

O grupo de crianças da sala da creche situava-se na faixa etária dos dois anos e com ele estabelecemos uma relação de proximidade e empatia que nos possibilitou, com o conhecimento que fomos construindo no dia-a-dia, organizar a ação educativa centrada no próprio grupo, mas de modo a respeitar a individualidade de cada criança.

Baseámos a nossa ação nos princípios educativos defendidos por Gabriela Portugal (2011) e dos quais destacamos: envolver as crianças de modo motivador nas atividades propostas, mostrar disponibilidade e investir em atividades de qualidade, aprender a não desvalorizar as formas de comunicação mas sim devolver o modo correto à criança, modelar e adequar os comportamentos que se pretendem transmitir, respeitar as crianças como seres únicos e individuais, construir uma boa relação afetiva entre a educadora e a criança, prevalecendo sempre a confiança entre ambas, promover o desenvolvimento da criança de uma forma lúdica, contudo não forçar a atividade, promover e estimular a sua criatividade.

O trabalho desenvolvido assentou, ainda, numa relação de proximidade com a equipa educativa responsável pela sala (educadora e auxiliar) e pela compreensão de que na creche a educação positiva da criança depende de um trabalho colaborativo e articulado com a família a concretizar diariamente.

A consciência da necessidade dessa colaboração e articulação fez-nos encarar o segundo semestre também nessa perspectiva e fez-nos dar particular atenção à relação com as famílias. Esta relação tão necessária e tão peculiar, como o demonstramos no quadro teórico inicial, levou-nos a refletir e a planificar um conjunto de atividades a desenvolver, tendo como preocupações:

- que as atividades fossem aceites e enquadradas no projeto educativo da instituição e no projeto pedagógico da educadora responsável pela sala;
- que as atividades fossem interessantes e significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- e que as atividades cativassem as famílias e as levassem a participar no nosso projeto, envolvendo-as (ME, 1997).

Simultaneamente ao desenvolvimento das atividades, fomos criando instrumentos de recolha de informação que possibilitaram a compreensão do valor que a família próxima da criança atribui à participação nas atividades do jardim de infância.

Antes de passar a apresentar as atividades, não podemos deixar de enunciar um contratempo vivido no nosso percurso de estágio e que nos trouxe algumas dificuldades que, com a disponibilidade da instituição, das educadoras, da nossa supervisora e naturalmente das crianças, bem como com o bom entendimento com a nossa colega estagiária, conseguimos ultrapassar e dar sentido ao projeto que tínhamos idealizado. Fomos inicialmente colocadas na sala de uma educadora cooperante que, por motivos de uma gravidez de risco, não pode continuar a colaborar na nossa formação. Esta situação fez-nos viver alguma ansiedade, embora percebêssemos que era um episódio que iria ser ultrapassado e que a direção do nosso curso iria resolver quanto antes e de modo adequado. Assim aconteceu; com a disponibilidade imediata de uma outra educadora da instituição o impasse vigorou apenas durante uma semana, e retomámos o nosso estágio com um novo período de observação com o objetivo de conhecer o grupo de crianças e o modo de trabalho da educadora, para assim adequarmos a nossa própria intervenção. Foi assim que passámos a integrar a sala das Borboletas.

Passamos, em seguida, a descrever e analisar as atividades desenvolvidas e destacamos que a primeira atividade foi realizada ainda na primeira sala em que estivemos integradas, sendo as restantes realizadas na sala designada por Borboletas, sala que nos acolheu até ao final do estágio. O quadro seguinte sistematiza as atividades que planificámos e realizámos:

Atividades	Data de realização	Objetivos transversais às atividades
1.ª Atividade: Chá das mães.	4 de maio 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a cooperação da família em atividades no jardim de infância; • Desenvolver a comunicação entre as famílias, as crianças e outros parceiros educativos; • Alertar para a importância da participação das famílias em atividades no jardim de infância; • Despertar o interesse das crianças por tradições culturais. • Contribuir para a formação humana.
2.ª Atividade: Caminhada em família.	15 de maio de 2015	
3.ª Atividade: Festa de fim de ano.	20 de junho de 2015	
4.ª Atividade: Santos Populares – Construção de manjericos com as avós e tias.	23 de junho de 2015	
5.ª Atividade: Lanche familiar.	28 de julho de 2015	

Quadro 3 Atividades desenvolvidas no âmbito da promoção e envolvimento das famílias

As atividades n.º 2 e n.º 3 envolveram a família mais alargada das crianças – pais e mães, irmãos/ãs, tios/as, primos/as, avós e avôs.

1.ª Atividade: Chá das mães

Esta atividade visou como objetivo principal convidar as mães para virem à sala das Borboletas e assim comemorar o Dia da Mãe. Definimos os seguintes objetivos:

- criar momentos de valorização da família, viabilizando a sua participação nas atividades do dia-a-dia no jardim de infância;
- promover a aproximação entre mães e filhos/as na sala de atividades;
- promover a socialização entre a equipa educativa, as crianças e as famílias (no caso, as mães das crianças).

A estes objetivos associámos os seguintes objetivos de aprendizagem:

- realizar situações de comunicação (crianças-crianças; crianças-adultos);
- ouvir e estar atento à história “contada” através do livro;
- compreender que o que se diz oralmente se pode escrever;
- memorizar e cantar canções em grupo;

- mimar o conteúdo das canções;
- valorizar a figura materna.

Com a chegada das mães, a educadora estagiária em conjunto com o grupo de crianças apresentou os desenhos sobre a mãe e o cartaz que foram realizados durante a manhã (no cartaz foi usada a técnica de carimbagem).

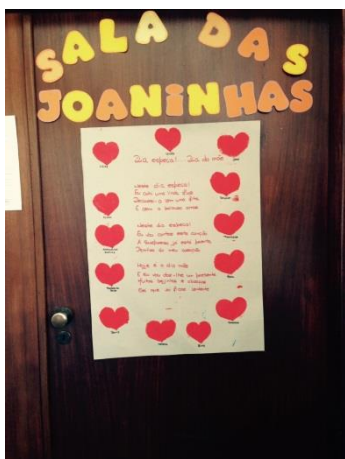


Figura 1 Cartaz com a letra da canção



Figura 2 Desenho A minha mãe

Depois desta apresentação, a educadora estagiária solicitou às mães que se sentassem e que o/a filho/a se sentasse ao colo da mãe. Assim, foram convidadas a embarcar numa aventura de sentimentos, escutando a história *Coração de mãe*.



Figura 3 Preparação para a escuta da história

Dias & Neves (2012: 37) destacam que o conto/leitura de histórias ajuda a criança a “(...) desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida.” Valorámos ainda a história como atividade que promove a socialização

e que, na situação específica, serviu também para a criação de um ambiente afetivo positivo.

A estagiária fez a leitura do livro, de frente para o “seu público” e foi verificando o entusiasmo e envolvimento por parte do grupo e das mães. A leitura foi sendo feita de modo sereno e articulando bem as palavras de modo a que o texto pudesse ser compreendido.

No final da leitura verificou-se um ambiente de carinho, de cumplicidade e de afetos, enfim, sentia-se tudo o que o coração de uma mãe sente em relação ao seu filho/a.



Figura 4 Troca de carinho entre mãe e filho

Não deixámos de colocar algumas questões às crianças sobre o que aconteceu na história e se as mães eram parecidas às do livro. Recorrendo às notas de campo é possível destacar as respostas de algumas crianças que retratam as suas vivências, tais como:

- “A minha mãe é igual à do livro, ela dá-me beijinhos”;
- “A minha mãe dá-me beijinhos e abraços, mas também briga comigo”;
- “A minha mãe brinca comigo e fica triste quando não quero comer”. (Nota de campo da estagiária, 4 de maio de 2015)

Seguiu-se um momento musical dedicado às mães que decorreu no ambiente de afetos que se sentia e em que as crianças cantaram, acompanharam com instrumentos musicais e dançaram a canção Dia da Mãe.



Figura 5 Apresentação da canção Dia da Mãe

De seguida, pedimos às crianças e às respetivas mães que, em conjunto, realizassem um desenho sobre o próprio dia que estávamos a comemorar – o Dia da Mãe.

Apresentamos alguns deles.



Figura 6 Desenho da mãe Carla e filha Margarida



Figura 7 Desenho da mãe Berta e do filho David



Figura 8 Desenho da mãe Ana e do filho Francisco



Figura 9 Desenho da mãe Ana e da filha Maria



Figura 10 Desenho da mãe Maria e filho Pedro



Figura 11 Desenho da mãe Patrícia e filho Gonçalo

Numa análise geral à documentação produzida, salientamos um conjunto de símbolos comuns – o coração, as flores e as árvores – para além da representação da figura materna e do/a filho/a. Esta documentação foi uma produção conjunta de mães e filhos/as que, de um conjunto mais alargado, destacámos as expostas através da digitalização.

Ainda no decorrer da comemoração do Dia da mãe foram entregues, pelas crianças, diplomas intitulados-*A MELHOR MÃE DO MUNDO*, sacolas decoradas com desenhos que representavam os/as filhos/as e um cartão onde estava representado a mãe.



Figura 12 Diplomas A MELHOR MÃE DO MUNDO



Figura 13 Sacola e cartão

A tarde foi concluída com o momento que deu nome à atividade “*Chá das mães*”, confraternizando num lanche que envolveu a equipa educativa, as crianças e as mães.

Como reflexão e avaliação desta tarde, podemos concluir que os objetivos definidos foram alcançados com entusiasmo e empenhamento de todos os envolvidos.

Os diálogos, a partilha de sorrisos e de afetos foram a tônica dominante e viveu-se um momento que consideramos de expressão plena da relação escola-família e em particular de coresponsabilização curricular. Assistiu-se a uma adesão positiva das mães e a uma alegria constante das crianças por terem na sua sala a sua mãe e, sobretudo, por terem oportunidade de desenvolverem atividades conjuntas.

Consideramos estas atividades cruciais para o desenvolvimento de competências sociais, pois acreditamos que as relações sociais têm início na infância “(...) quando a criança forma relações fortes de vinculação com os pais e com as pessoas que tomam conta dela” (Katz & McClellan, 1991, citados por Lino, 1999), sendo, também, por este motivo essencial e louvável o interesse verificado por parte das mães em participar nas atividades propostas. As mães, ao ocuparem um papel de destaca na aprendizagem e no progresso educativo do/a filho/a, fizeram com que as crianças se sentissem mais motivados e desenvolvessem atitudes positivas em relação à aprendizagem.

Contundo, segundo Musitu (2003:148-150) a “participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre (...) as escolas, e sobre as relações escola-família”, pois com o envolvimento e colaboração na construção do currículo a mãe em conjunto com a equipa educativa adquiriu novos conhecimentos, ou seja, desfrutaram da oportunidade de aprender em simultâneo com as crianças, o que ajudou de forma gradual a estreitar a ligação escola-família, levando a que sentissem o jardim de infância como um espaço que lhes é acolhedor e propício à contribuição e aperfeiçoamento da resposta da qualidade educativa.

Esta adesão e participação demonstram também que, sendo chamadas a participar pela equipa educativa (neste caso pela estagiária), as mães estão lá, estão presentes na sala de atividades e colaboram de modo positivo. Foi *em-participação* que comemorámos o Dia da Mãe.

2.ª Atividade: Caminhada em família

Esta atividade realizou-se no âmbito do Dia Internacional da Família e contou com a presença e participação não só das famílias da sala das Borboletas, mas também de famílias de outras salas. Foi, assim, uma atividade que ultrapassou os limites da nossa sala e se alargou à instituição.

Teve como principais objetivos:

- comemorar o Dia Internacional da Família;
- promover a interação e a socialização entre a instituição e as famílias;
- favorecer a interiorização de valores morais e cívicos estruturantes da sociedade e associados à importância da família;
- contribuir para a formação pessoal e social das crianças;
- compreender que impacto tem a família na participação de atividades proporcionadas pelo jardim de infância.

A estes objetivos associámos os seguintes objetivos de aprendizagem:

- realizar situações de comunicação (crianças-crianças; crianças-adultos);
- compreender que o que se diz oralmente se pode escrever;
- aprender a valorizar a família;
- interagir com os elementos da sua família e com os elementos das famílias dos colegas;
- valorizar a data e a comemoração desse dia.

A atividade foi desenvolvida fora do recinto da instituição, tendo como ponto de partida a Praça da República da cidade de Portalegre e como destino o jardim do Tarro.

As famílias fizeram-se acompanhar de uma T-shirt, que continha um logotipo com uma árvore e várias ramificações que simbolizavam as designações dos vários membros da família (pai, mãe, avó, filho, tio...).



Figura 14 Logotipo da família

A caminhada fez-se de mãos dadas, formando um cordão humano como expressão de laços de união e de afetos.



Figura 15 Grupo de crianças



Figura 16 Educadora estagiária de mãos dadas com os seus meninos e meninas



Figura 17 Conjunto de familiares que fizeram parte da caminhada

No decorrer da caminhada, em direção ao jardim do Tarro, o grupo de pessoas distribuiu à população pequenos cartões que continham diversas frases escritas por pessoas da instituição e pelos próprios participantes com o significado da palavra família.

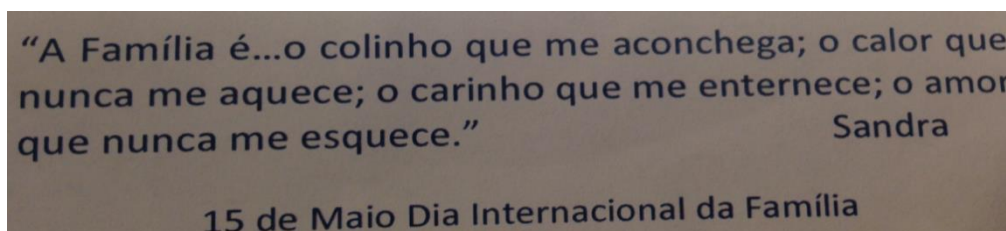


Figura 18 Exemplo de frase com a população

Durante a caminhada, os participantes encontraram um placar com diversas frases alusivas à família que antes tinham sido proferidas pelas crianças. As famílias

mostraram-se orgulhosas e, frente a este placar, foram tiradas várias fotografias “de família”.



Figura 19 Vista um do placar presente na superfície comercial



Figura 20 Vista dois do placar presente na superfície comercial

No jardim do Tarro, as famílias e as profissionais da instituição educativa confraternizaram em salutar tarde de sol e com um lanche.



Figura 21 Chegada ao jardim do Tarro



Figura 22 Lanche e confraternização

No decorrer do lanche foi notório o entusiasmo e contentamento de todos os participantes que elogiavam a iniciativa da instituição. Pudemos constatar, de novo, que quando solicitada a participar, a família está lá e que não se nega às iniciativas conjuntas com o jardim de infância, realizando-se assim a necessária articulação escola-família e providenciando uma educação conjunta e de maior qualidade para as crianças (Martínez, 2013).

Durante a atividade foram-se estabelecendo diálogos com diversos membros das famílias da sala das Borboletas, o que nos veio a ajudar a consolidar uma maior aproximação e, naturalmente, uma maior confiança entre a família e a equipa educativa.

Com os diálogos, com a partilha de afetos e com a boa disposição verificada por parte da família das crianças e da equipa educativa, pudemos constatar que no decorrer da atividade foram alcançados com sucesso os objetivos para a promoção e cooperação da relação escola-família.

Foi com enorme satisfação que no decorrer da atividade - *Caminhada em família*- presenciámos momentos de cumplicidade e harmonia entre adulto-criança e criança-criança, levando-nos, realmente, a refletir que “as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem” (Davies, 1993: 17).

Com a presente atividade, averiguámos a importância do envolvimento entre escola-família para a construção do currículo em atividades que envolvam a educação da criança sejam estas realizadas no espaço interior ou no exterior do jardim de infância.

Foi em função social com a família, que realizámos a atividade denominada *Caminhada em família*, onde “(...) a socialização é o resultado das interações da criança com a sua família e, de forma mais lata, com o seu meio ambiente” (Stanislas Tomkiewicz & Annik Percheron, citado por Segalen, 1999: 194), constatando-se um maior esforço por parte da família e da instituição em realizar atividades em conjunto.

3.ª Atividade: Festa de fim de ano.

Esta atividade decorreu no dia 20 de junho de 2015, durante o período da tarde e teve como intuito a organização de uma festa de final de ano, o que é uma tradição na vida da Instituição e que promove a participação das famílias.

Foram objetivos principais:

- assinalar o final do ano letivo;
- promover a participação das famílias na vida da Instituição;
- promover a socialização entre a equipa educativa, as crianças e as famílias;
- fomentar e alargar experiências de desenvolvimento e de aprendizagem em articulação com a família.

Assistimos a diversos momentos em que as crianças se mostraram desinibidas e entusiasmadas por, mais uma vez, poderem ter consigo no jardim de infância a sua família.



Figura 23 Meninos da sala das Borboletas



Figura 24 Crianças da sala das Borboletas



Figura 25 Momento de cumplicidade, entre a educadora estagiária e as crianças, anteriormente à apresentação de dança aos familiares

No parque exterior da instituição, as famílias assistiram a apresentações de dança, canto e representação realizadas pelas crianças. Todos se mostravam entusiasmados e orgulhosos das competências demonstradas pelos filhos/as.



Figura 26 Organização dos familiares para assistirem às apresentações

entusiasmo em ajudar na construção e planeamento de atividades fora deste contexto, visto ser a principal responsável pela educação da criança.

Após às apresentações de dança, canto e representação realizadas pelas crianças, pudemos verificar uma vez mais, através de diálogos e gestos de carinho entre família-criança e família-equipa educativa, o contentamento da família e da instituição por proporcionar grandes momentos de partilha.

Como reflexão e avaliação desta tarde/noite de convívio pudemos concluir que os objetivos definidos foram alcançados com entusiasmo e empenhamento de todos os envolvidos.

Deste modo, a equipa educativa e a família devem trabalhar em conjunto tendo em consideração que “(...) a força da relação da escola com a família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é a grande tarefa da escola – o processo de promoção da aprendizagem das crianças” (Silva,2003). Foi tendo em consideração a importância de todas as formas de comunicação e de participação para o desenvolvimento das crianças que desenvolvemos com as famílias a atividade- *Festa de final de ano*.

4.ª Atividade: Santos Populares – Construção de manjericos com as avós e tias.

No dia 23 de junho de 2015 as avós e tias deslocaram-se ao jardim de infância, a fim de desenvolver uma atividade de recriação de manjericos com as crianças.

Foram objetivos principais:

- promover a aproximação entre avós e netos (as) e tia (s) e sobrinho (s);
- proporcionar momentos de valorização da família;
- desenvolver o conhecimento por costumes e tradições;

Destes decorreram os seguintes objetivos de aprendizagem:

- socializar com vários elementos da sua família e da família dos colegas;
- conhecer tradições e costumes ligados aos Santos Populares;
- desenvolver capacidades manuais;
- ser criativo.

Este foi um momento muito familiar, quer pela boa disposição constante das avós e tia, quer pela genuinidade e simplicidade com que decorreu o momento.

Pela importância dos afetos, salientamos que “Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohman & Weikart, 2007: 75), tornando-se o relacionamento entre as crianças e os adultos o ponto de partida para a sua formação social.

A concepção da atividade dividiu-se em três momentos: primeiro o diálogo, onde questionámos as crianças sobre o que eram os santos populares, o que se costuma comer nesta época festiva e como se comemoram os santos populares. Recorrendo às notas de campo, averiguamos a diversidade de respostas dadas, nomeadamente:

- “É aquele santo que é careca na parte de cima da cabeça”;
- “Não é o santo careca, é o santo que tem uma ovelha”;
- “Essa semana é a semana do São João, que vimos no museu com a ovelha”;
- “Nos Santos Populares como sardinhas e pão”;
- “Nos Santos Populares as ruas têm bandeiras.” (Nota de campo da estagiária, 23 de junho de 2015)

Constatámos assim, que as respostas das crianças revelavam algum conhecimento acerca das tradições dos Santos Populares.

Para as ajudar a compreender melhor a tradição dos Santos Populares levámos para a sala de atividades um cartaz com um texto lacunar, onde era possível ver que algumas das palavras tinham sido substituídas por imagens. Tornamos, assim, mais simples a visualização e compreensão do que está escrito.

Iniciámos também um diálogo sobre as imagens referidas previamente, de modo, a perceber quais as ideias prévias adquiridas sobre este assunto. Também aqui verificámos que as respostas das crianças iam ao encontro do que já tinham referido nas questões colocadas anteriormente.



Figura 29 Cartaz alusivo aos Santos Populares

No final da exploração do cartaz, as crianças em conjunto com as avós e tia recordam oralmente o conteúdo que o mesmo aborda.

Como sabemos, cabe a nós incentivar as “(...) crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas.” (Katz & Chard, 1997: 5).

No segundo momento, enquanto organizámos as mesas para a atividade de construção dos manjericos as crianças recolhem em equipa os materiais necessários à sua concretização.



Figura 30 Recolha de materiais

Colocámos as mesas no centro da sala e, em volta, colocámos tantas cadeiras quanto o número de crianças, avós e tia.



Figura 31 Organização da sala para a atividade

Esta atividade, apesar de se ter organizado a sala para que todos pudessem ver os trabalhos realizados, foi efetuada a pares, mas valorizando a partilha de ideias em grande grupo.



Figura 32 Decoração dos vasos de barro



Figura 33 Momento de harmonia entre avós e netos



Figura 34 Partilha de ideias entre avó e neto

Quando concluída a decoração dos vasos, as crianças em conjunto com avós e ou tia pintaram recorrendo à técnica de carimbagem a esponja de banho com a cor verde, para representar o papel de manjerico.



Figura 35 Utilização da técnica de carimbagem

A terceira atividade desenvolvida consistiu em que cada par criasse e partilhasse com o grupo uma quadra alusiva aos Santos Populares.

A criação da quadra permitiu o diálogo entre todos os membros do grupo, e foi possível desenvolver o vocabulário da criança e a sua capacidade de comunicação.

Proporcionamos momentos de partilha, pois “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a sua linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (ME, 1997: 67).

As avós e tia registam a quadra num pedaço de papel e em conjunto com as crianças colocaram-na sobre o manjerico.

Com as imagens que se seguem é possível ver o trabalho elaborado pelas crianças, avós e tia, bem como as quadras criadas.



Figura 36 Conjunto de manjericos



Figura 37 Avó, neto G e quadra

*“Dos Santos Populares
O maior é São João
Paz, amor e alegria
Dentro do meu coração.”*



Figura 38 Avó, neta I e quadra

*“Eu quero sardinhas
Pão e sumo
Para comer
No São João.”*



Figura 39 Avó, neto M e quadra

*“São João Milagroso
És um Santo Padroeiro
Faz um milagre sagrado
Dá-nos paz, saúde e
dinheiro.”*



Figura 40 Avós, neto D e quadra

*“Meu rico manjerico
Que estás tão bonito
Fui eu que te pintei
E já não uso penico.”*



Figura 41 Tia, sobrinho D.P e quadra

*“Santo António, do Dinis
São João do Diogo
Este manjerico que fiz
Foi a titi que o ajudou.”*



Figura 42 Avó,
neta M e quadra

*“Fui comprar um manjerico
Deram-me um lindo balão
Fui dançar ao bailarico
Comi sardinha e pão.”*

Após a análise das quadras percebemos que a tradição das festas dos Santos populares está claramente associada a manjericos, sardinha, pão, bailarico, paz, amor e, sobretudo, à boa disposição.

Refletindo sobre a atividade:

No decorrer da manhã implementámos as atividades no âmbito do nosso trabalho de investigação “A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância”. Para o efeito, convidamos as avós e tias para comemorar os Santos Populares com os/as netos/as e ou sobrinhos/as no jardim de infância.

A adesão por parte das avós e/ou tias foi total, o que transformou a sala de atividade num ambiente de ternura, carinho, proteção e amor, levando-nos uma vez mais, a refletir que o percurso realizado ao longo da prática resultou positivamente na promoção e aproximação entre a escola-família.

Foi fácil perceber, pela expressão de alegria presente no rosto das crianças, que a presença das avós e ou tias na sala de atividades era algo que lhes agradava. Sentiu-se isso, por exemplo, quando as crianças demonstravam satisfação por partilhar com os restantes participantes os manjericos feitos em conjunto. Foi, também, possível verificar que a cooperação da família (neste caso avós e ou tias) incentivou as crianças a participar mais ativamente, nomeadamente, na construção das quadras alusivas aos Santos Populares, proporcionando em simultâneo a troca de ideias e saberes.

Com esta interação proporcionou-se um ambiente “ (...) facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos (...) ” o que permite que “ (...) cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997: 19), ou seja, a socialização realizada entre criança-adulto e criança-criança é uma mais-valia para a aprendizagem que decorre em simultâneo, permitindo com essa troca de saberes uma maior afinidade entre o jardim de infância-família e criança.

Seguindo esta linha de ideias importa, ainda, cruzar com o estudo realizado por Batista (2013) que considera as atividades propostas “ (...) como cruciais na fomentação da participação dos pais e da família, pois tornaram-se num elemento – chave para o desenvolvimento das crianças, pois “ (...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo de dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças (...) ” (Rebelo, 1996: 83).

Com a adesão e cooperação das avós e ou tias consideramos que os objetivos estipulados foram alcançados com toda a dedicação e carinho característico destes membros da família. Outro meio de validar que as atividades preferidas pelas crianças passam pela participação e cooperação da família é através da análise da seguinte tabela:

Atividade	Nome das crianças	Avaliação
Construção de manjericos	CECILIA	😊
	DANIEL	😊
	JÂNICA	😊
	JÂNICA P	😊
	GABRIEL	😊
	LAURA	😊
	INGRÍD	😊
	MARIA CAROLINA	😊
	MARIA LEONOR	😊
	MARTIM	😊

Figura 43 Tabela de avaliação das atividades

Com a presente tabela² é possível verificar que a atividade em que as crianças atribuem mais carinhas felizes é a atividade dos *Santos Populares – Construção de manjericos com as avós e ou tias*. Podemos assim, concluir, que “(...) os esforços para melhorar os desempenhos da criança na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias” (Silva, 2003), neste caso concreto se articularmos as atividades com a disponibilidade, cooperação, carinho e amor transmitido pelas avós e tia. Foi com esse momento de ternura e de cooperação entre jardim de infância-família que terminámos a manhã de atividades alusivas aos *Santos Populares – Construção de manjericos com as avós e ou tias*.

5.ª Atividade: Lanche familiar

A atividade decorreu no dia 28 de julho de 2015, no período da tarde. Esta atividade foi proposta pelo conjunto de pais, visto ser uma alternativa à atividade que iria ter lugar num parque natural, mas e que por razões meteorológicas teve de ser cancelada.

Objetivos específicos para a atividade:

² A presente tabela faz parte da investigação-ação da mestrandia Ana Rodrigues, onde as atividades que as crianças mais gostaram são representadas por uma carinha feliz e as que menos gostaram por uma carinha triste.

- promover a interação e cooperação entre a família e a criança;
- proporcionar momentos de valorização da família;
- conhecer a realidade da criança, através do contato com a família.

A atividade ocorreu na área central da sala de atividades, que foi organizada de modo a ser possível a realização de jogos, nomeadamente, o jogo da dança das cadeiras e o jogo, tradicionalmente conhecido como o jogo do lenço.

O primeiro jogo a ser realizado é o **Jogo da dança das cadeiras**, e para a sua concretização a sala foi organizada do seguinte modo:



Figura 44 Organização do espaço para a realização da atividade

Para realizar o **jogo da dança das cadeiras** fez-se uma roda de cadeiras e outra com os pais e respetivo (a) filho (a), sendo que o número de cadeiras é sempre um a menos que o total de participantes. Colou-se uma música animada e quando a mesma parou, todos se sentaram numa cadeira disponível com o(a) filho(a) ao colo.

Quem não conseguiu uma cadeira disponível, foi eliminado e tirou-se mais uma cadeira. No final da atividade, ganhou quem conseguiu a última cadeira disponível.



Figura 45 Dança das cadeiras



Figura 46 Momentos de diversão entre pais e filhos (as)

Na segunda atividade, o **jogo tradicional do lenço** fez-se, novamente, uma roda, mas desta vez só com pessoas que deram as mãos durante o jogo. Uma pessoa, escolhida, aleatoriamente, correu à volta e por fora da roda com um lenço na mão.



Figura 47 Jogo do lenço

A pessoa que tinha o lenço deixou-o cair discretamente atrás de um dos participantes da roda e continuou a correr.

Ninguém na roda pode olhar para trás, podendo apenas espreitar por entre as suas pernas quando o jogador com o lenço passava.

Quando o colega da roda descobria que o lenço estava caído atrás de si apanhava-o e tentava agarrar-se à outra pessoa que, continuava a correr, tentando alcançar o lugar que tinha sido deixado vago na roda pelo colega.



Figura 48 Criança a agarrar o lenço

Como a criança não conseguia agarrar o colega, continuou-se o jogo, correndo à volta da roda e indo deixar o lenço cair atrás de outra pessoa.

Quando conseguia agarrar o que corria de lenço na mão, ia para o “choco”, ou seja, para o centro da roda sendo a “pata choca”.



Figura 49 Jogadores no “choco”

No decorrer do jogo o participante que corria cantava, repetidamente, a seguinte estrofe:

<p>“O lencinho vai na mão Ainda não caiu ao chão O lencinho vai na mão e Já caiu ao chão Já caiu, já caiu, já caiu ao chão.”</p>
--

Este conjunto de atividades foi muito bem-recebido pelas crianças, pois além dos pais se terem mostrado recetivos à participação das atividades, as crianças também estavam muito interessadas e empenhadas, pedindo novamente a realização dos jogos.

O jogo é uma ocasião propícia à socialização, visto que “A socialização encontra no mundo do jogo a oportunidade de revalorizar tanto os seus reportórios de interacção como as possibilidades culturais” (Zabalza, 1998: 83).

No final dos jogos, e antes de iniciar o lanche, as crianças pediram para realizar um desenho sobre família.

Entendemos a proposta das crianças como resultado da ternura, amor e cumplicidade que se fazia sentir na sala de atividades. Os desenhos foram acompanhados de um registo escrito, efetuados pelos pais, onde fazem a transcrição na íntegra do significado da família para a criança. Apresentamos, de seguida, a documentação realizada.



Figura 50 Desenho e comentário de Ingrid

“A família é simplesmente o meu sorriso.”



Figura 51 Desenho e comentário de Daniel

“A família é amor!”



"Eu gosto muito da minha família."

Figura 52 Desenho e comentário de Martim



"A família é tudo..."

Figura 53 Desenho e comentário de Gabriel



"A família é gira."

Figura 54 Desenho e comentário de Maria



"A família é o melhor do mundo."

Figura 55 Desenho e comentário de Dinis



"A família é o que temos melhor no mundo."

Figura 56 Desenho e comentário de Laura

As crianças atribuíram ao significado de família algumas características, tais como: amor, sorrisos e o melhor do mundo.

Relativamente, aos desenhos, constatámos que, na sua maioria, estavam representadas apenas famílias nucleares (mãe, pai, irmão/ã), à exceção de uma criança que, por pertencer a uma família monoparental, não representou a figura masculina.

Verificámos que, para as crianças deste grupo, o conceito da palavra família está estritamente relacionado com os laços de sangue e com a convivência debaixo do mesmo teto, o que está de acordo com o que foi referido e abordado no capítulo de breve revisão literária sobre o conceito de família, onde Miranda (2002:11) delimita o conceito de família à "(...) referência ao lar, apelando-se à relação de coexistência debaixo do mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor e descendente".

Finalizámos a vinda dos pais ao jardim de infância com um lanche, onde foi possível conviver, relaxar e conhecer mais um pouco as famílias das crianças.



Figura 57 Lanche familiar

Anteriormente à realização da atividade verificámos um aumento de interesse por parte dos familiares em participar e propor novas atividades, sendo o *Lanche Familiar* proposto pelo conjunto dos pais e equipa educativa (neste caso a estagiária), surgindo como alternativa à atividade que iria se realizar num parque natural.

O entusiasmo, o interesse e o esforço verificado por agendar e realizar uma nova atividade leva-nos a pensar que foi não só criado o ambiente ideal para promover a cooperação e participação entre a família e o jardim de infância, mas também cumpridos, uma vez mais, os objetivos definidos.

Segundo Magalhães (2007), “(...) os pais têm de ser motivados para essa participação e não “obrigados” a participar, ou seja, os pais têm de escolher o que querem e como querem colaborar.” Foi o que idealizámos, constatámos e sentimos. Foi tendo em consideração as suas escolhas que realizámos os jogos tradicionais, (o jogo da dança das cadeiras e jogo do lenço), pois “A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores culturais das famílias é abrir a escola aos pais” (Marques, 1993: 33).

Para finalizar o dia, registámos com imenso orgulho os novos membros da família da sala das Borboletas, sendo constituída ou não por laços de sangue.



Figura 58 Família

3.2 Análise e discussão dos questionários aos pais

Para compreendermos a opinião dos pais acerca da importância que atribuem à participação e relação da família com o jardim de infância, adaptámos o questionário utilizado por Batista (2013) e aplicámos o mesmo antes da realização das entrevistas que também realizámos aos pais que participaram nas atividades desenvolvidas.

Distribuímos vinte questionários (aos pais das crianças da sala das Borboletas e a 10 pais da sala onde iniciámos o estágio), no entanto foram-nos apenas devolvidos 14 questionários preenchidos.

Os dados recolhidos permitiram-nos clarificar, não só o tipo de relacionamento que os pais têm com o jardim de infância e com a educadora, como também a importância que atribuem ao jardim de infância para o desenvolvimento da criança. Contudo, é pertinente destacar que estes dados não podem ser generalizados no âmbito da investigação-ação e por que apenas dizem respeito a 14 respostas.

Responderam sete pais e sete mães, o que nos leva a considerar que tantos os pais como as mães se preocupam em participar ativamente na vida do jardim de infância e em manter um bom relacionamento com a educadora de infância do/a seu/sua filho/a.

No que concerne às idades dos inquiridos, optámos por agrupar os dados recolhidos em intervalos de classes para facilitar a sua leitura. Assim, temos quatro inquiridos entre os 28 e os 32 anos de idade, três entre os 33 e os 37 anos, cinco entre os 38 e os 42 anos e dois entre os 43 e os 47 anos.

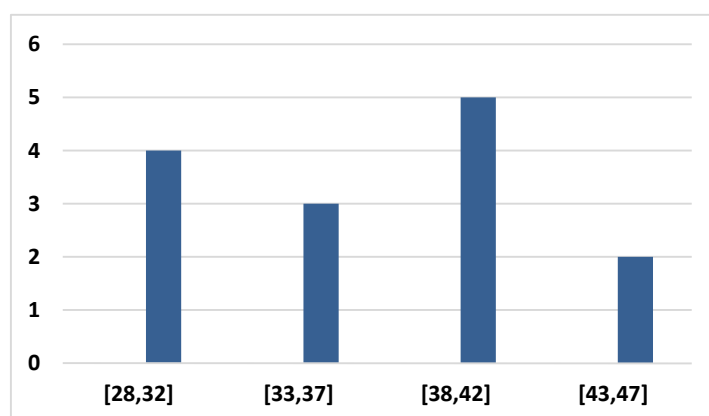


Gráfico 3 Idade dos inquiridos

Relativamente às habilitações académicas dos pais, verificámos que existem dois com o 9.º ano de escolaridade, sete com o ensino secundário (12.º ano), um com o grau de Bacharelato, três com o grau de Licenciatura e um com o grau de Mestre.

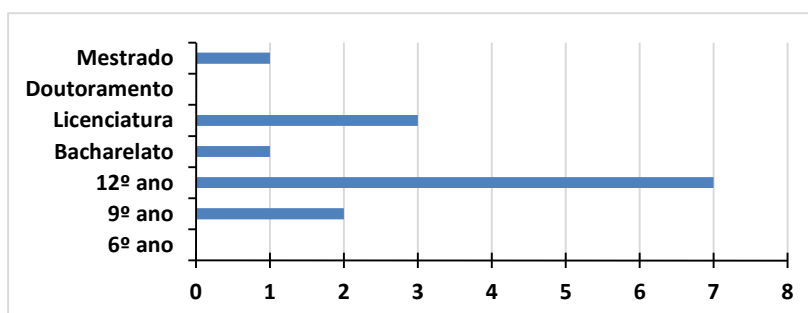


Gráfico 4 Habilitações académicas dos pais

A partir da observação da profissão atual dos pais, averiguámos que existem diversas profissões. No entanto, destaca-se a profissão de funcionário público que abrange um total de cinco pais. Verificámos, também, um caso onde não foi possível analisar a profissão desempenhada devido à falta de informação.

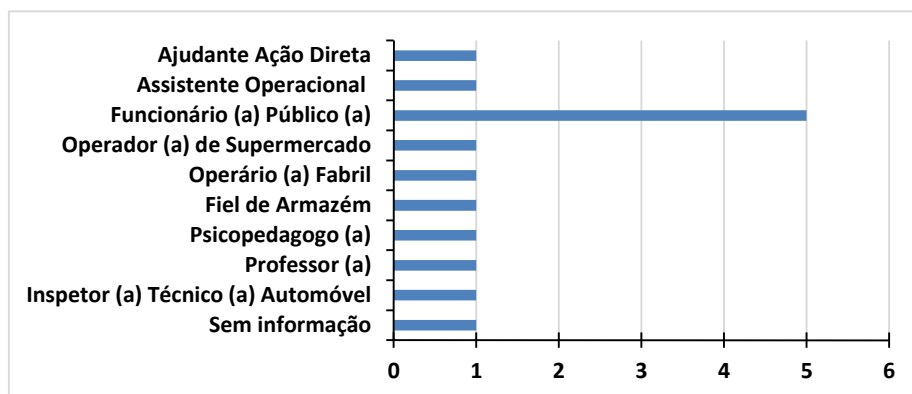


Gráfico 5 Profissão atual dos inquiridos

Os pais e as mães que responderam ao questionário são progenitores de oito crianças do sexo masculino e de seis crianças do sexo feminino.

A maioria dos pais e mães (11) é simultaneamente encarregado/a de educação; dois pais dizem não ser encarregados de educação e um/a pai/mãe não respondeu à questão.

Respeitando a sequência e organização do questionário iremos abordar e analisar os dados obtidos no bloco B, onde pretendemos recolher opinião sobre a importância do jardim de infância e retirar conclusões acerca da importância que os pais atribuem ao jardim de infância.

No que concerne à questão sobre a importância do jardim de infância, 12 pais consideram ser muito importante no apoio à família e na educação da criança; dois inquiridos consideram o jardim de infância importante nestas hipóteses. Estas opiniões subscrevem a importância de complementaridade, que antes identificámos nos objetivos e princípios da educação pré-escolar.

Sete pais consideram o jardim de infância muito importante enquanto local onde a família pode deixar a criança durante o horário de trabalho dos pais; quatro registam esta hipótese como importante e três pais referem-se a ela como pouco importante.

Para dez dos inquiridos, a Educação pré-escolar é muito importante, **porque ajuda na socialização da criança**. No entanto, três dos inquiridos considera-a importante, e um dos inquiridos não respondeu.

Na realidade, os pais e mães admitem que a educação pré-escolar ajuda a desenvolver a socialização, o respeito pelas regras de convívio e a educação para a cidadania, tal como é sugerido pelos objetivos da Educação Pré-escolar e pelas OCEPE.

Treze inquiridos consideram que a Educação Pré-escolar é muito importante, pois é um local de diversas aprendizagens (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo, e Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora); um dos inquiridos considera-a como importante.

Para nove dos pais, a Educação Pré-escolar é muito importante porque torna a criança mais autónoma; cinco consideram que é importante na construção da autonomia da criança.

No que diz respeito à importância atribuída à Educação Pré-escolar, por ser um local onde as crianças se sentem bem, onze dos inquiridos consideram esta hipótese como muito importante e três inquiridos referem-na como importante.

Num total de catorze inquiridos, dez referem a Educação Pré-escolar como muito importante, na medida em que prepara a criança para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os restantes quatro inquiridos atribuem a esta vertente a categoria importante.

Parece assim evidente que os pais estão sensibilizados e são conscientes da importância da Educação Pré-escolar e que esta assume um papel essencial na vida da criança, nomeadamente ao nível da socialização e de aprendizagens fundamentais para a entrada no 1.º ciclo do ensino básico. Esta sensibilização e consciência levam-nos a considerar também a importância do envolvimento dos pais na transição das crianças para o 1.º ciclo, tal como sugerem as OCEPE: “É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME,1997:28).

As opiniões recolhidas também nos permitiram verificar a importância que os pais atribuem à relação escola-família e à relação com a educadora de infância do/a seu/sua filho/a.

À questão costuma deslocar-se ao jardim de infância do/a seu/sua filha/a, a totalidade dos inquiridos (14) respondeu que sim.

Relativamente à regularidade com que os inquiridos se deslocam ao jardim de infância, averiguámos que a maioria se desloca diariamente (11) e em todas as manhãs (6). Entendemos que assim seja dada a idade das crianças e as preocupações que normalmente são apresentadas, em termos de segurança e afeto. Acreditamos ainda que o motivo de apenas dois pais referirem que se deslocam ao jardim de infância apenas à tarde se prende com a incompatibilidade de horários.

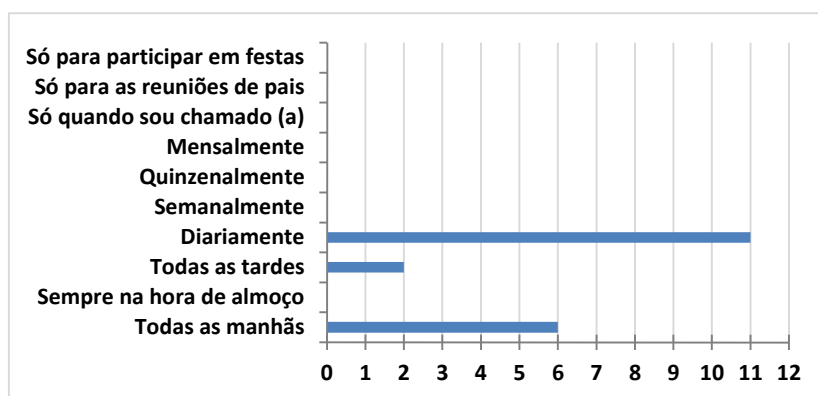


Gráfico 6 Regularidade em que os pais se deslocam ao jardim de infância

Todos os inquiridos (14) afirmaram estarem informados/as sobre os assuntos do jardim de infância. Estar informado ajuda a promover o envolvimento dos pais nas atividades, na medida em que ao receberem mais informação e ao haver uma maior comunicação entre ambos, é facilitada a compreensão dos objetivos a alcançar com a parceria dos pais.

À questão, se os pais têm por hábito participar nas iniciativas promovidas pelo jardim de infância, o total de inquiridos afirmou, uma vez mais que sim. Esta disponibilidade veio a ser confirmada ao longo do estágio, quer nas solicitações feitas pela educadora, quer nas solicitações feitas pela estagiária. Esta disponibilidade foi também demonstrada quando os próprios pais/mães sugeriram a atividade “Lanche familiar”.

O seu interesse em participar revela uma maior preocupação em relação à educação da criança (Miranda, 2002) e demonstra a evolução da função dos pais, que deixou de ser apenas a de garantir e transmitir a vida, mas passou, também, por lhe dar a preparação para a vida, ou seja, contribuir ativamente para a sua formação/educação.

Como já verificamos no enquadramento teórico, a boa relação estabelecida entre a educadora-pais contribui para a participação ativa dos pais nas atividades propostas, o

que facilita o conhecimento das rotinas da sala de atividades e permite dar continuidade às mesmas em casa, favorecendo o desenvolvimento da criança e contribuindo para um maior à vontade por parte dos pais em participar na vida “escolar” da criança.

No que toca às atividades em que os pais participam, desse modo contribuindo para a construção do currículo, verificámos que os pais participam mais em atividades organizadas para as crianças em festas anuais (14) e que participam menos em outras atividades, sendo apenas um/a pai/mãe a destacar essa hipótese. Também, é possível constatar que dez pais referem a participação em atividades realizadas com as crianças e em atividades de festas anuais, apenas como assistentes. Relativamente às reuniões, estas são indicadas por treze pais.

Em linhas gerais, as atividades em que os pais participam com maior frequência são as atividades organizadas para as crianças nas festas anuais e em reuniões. Neste sentido, fazemos de novo referência a Matos (2012), quando destaca a importância das reuniões de pais para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias, o que permite não só um melhor conhecimento acerca da criança e da sua família, mas também o conhecimento das expectativas que a família tem em relação à educadora e às atividades desenvolvidas.

A participação dos inquiridos nas atividades promove o envolvimento e cooperação entre o jardim de infância-família, família-criança e criança-jardim de infância, pois a criança ao verificar que os pais valorizam o contexto onde está inserida sente-se também mais segura e mais motivada em participar. Simultaneamente, concorrem para a construção do currículo, tornando-o uma construção participada.

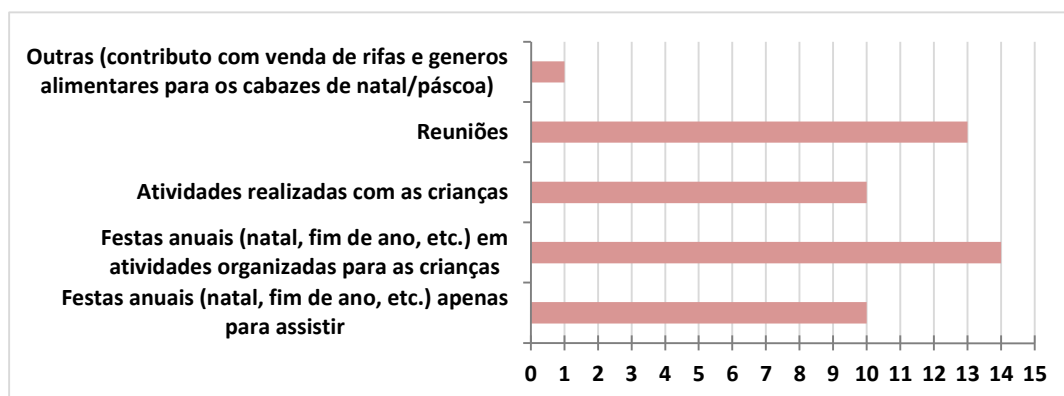


Gráfico 7 Atividades em que os pais participam

Assim, todas as formas de participação e envolvimento dos pais devem ser valorizadas e o gráfico seguinte mostra mais detalhadamente as respostas dos inquiridos.

Na questão costuma participar na construção das regras da sala e do projeto curricular do Jardim de Infância que o/a seu/sua filho/a frequenta, foi possível analisar que sete dos inquiridos referem que participam ativamente com a educadora nesta vertente, enquanto os restantes sete inquiridos destacam que não participam nessa elaboração, ou seja, o conjunto de respostas total de inquiridos divide-se igualitariamente entre o sim e o não.

Marques (2001) e a Lei 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) salientam e defendem a participação dos pais/família na elaboração do projeto educativo, o que inclui a construção de regras, a organização de festas (entre outros). Este incentivo e envolvimento entre a educadora-pais permite a complementaridade do processo educativo que se inicia no jardim de infância e melhora a qualidade da resposta curricular-educativa.

Após a análise das respostas dos inquiridos que afirmaram participar na construção de regras da sala e do projeto curricular, podemos verificar que alguns dos pais salientam a sua contribuição na construção de regras da sala, como, por exemplo, deixar os brinquedos transportados pela criança numa caixa colocada na sala para tal efeito. Outras participações prendem-se à sugestão de ideias ou temas a abordar através da caixa de sugestões existente e ou em reuniões.

Apesar de sete pais afirmarem a sua participação ativa na construção das regras da sala e do projeto curricular do jardim de infância, apenas cinco justificam o momento em que participam e como o fazem. Assim, podemos dizer que, de um modo geral, a participação dos pais é realizada não só nas reuniões formais (reuniões de início e fim de ano letivo) mas também através de momentos informais, contribuindo com sugestões e com atividades que gostariam de ver desenvolvidas.

Os pais devem participar em momentos formais e informais, porque segundo as OCEPE, todas as formas de comunicação e participação ajudam a envolver os pais nas atividades do jardim de infância e proporcionam o aumento da cumplicidade e a criação de laços efetivos entre a educadora e os pais.

Na questão, considera ter uma boa relação com a educadora do/a seu/sua filho/a, a totalidade dos inquiridos (14), respondeu que sim. Esta relação é muito importante e, segundo Marques (1993), estimula a participação e cooperação de forma mais desinibida, levando a uma maior predisposição da família a participar e a propor atividades com o/e no jardim de infância.

Os pais identificaram, de entre as hipóteses definidas, o porquê da sua boa relação com a educadora de infância do/a seu/sua filho/a.

Verificamos que a totalidade dos inquiridos (14) aponta a boa relação com a educadora do/a filho/a por ser uma pessoa em quem confiam, por ser simpática, por os receber sempre bem e por ser uma pessoa acessível e disponível.

É essencial que a educadora e os pais mantenham uma boa relação, pois é através da mesma que será favorecida “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997: 15).

Carvalho & Campos (2001: 53), referem que a educadora de infância deve ser paciente e dar aos pais a atenção devida de forma a “(...) encarar o relacionamento com as famílias como algo que faz integrante das suas tarefas profissionais (...), proporcionando-se momentos de comunicação que promovem a ligação entre os pais e a educadora.”

Neste sentido, com os dados recolhidos a partir do questionário é possível verificar que todos os pais têm um bom relacionamento com a educadora, o que, provavelmente, conduzirá a uma maior predisposição para compreender as funções e os benefícios que a educação pré-escolar pode proporcionar à criança com a participação e cooperação dos inquiridos



Gráfico 8 Motivos que levam a manter a boa relação dos pais com a educadora

No que concerne ao modo como os inquiridos avaliam a comunicação com a educadora, constatamos que na sua totalidade, os pais assumem ter uma boa comunicação com a mesma, excluindo as hipóteses como a comunicação estritamente necessária, a comunicação condicionada e a comunicação difícil.

Segundo Formosinho (2002), quanto melhor for a comunicação e interesse por parte da educadora e da família em comunicar, maior será a possibilidade de envolver a família em assuntos que dizem respeito à educação da criança. Com os resultados referidos, podemos afirmar que existe um esforço por parte dos pais e da educadora em comunicar.

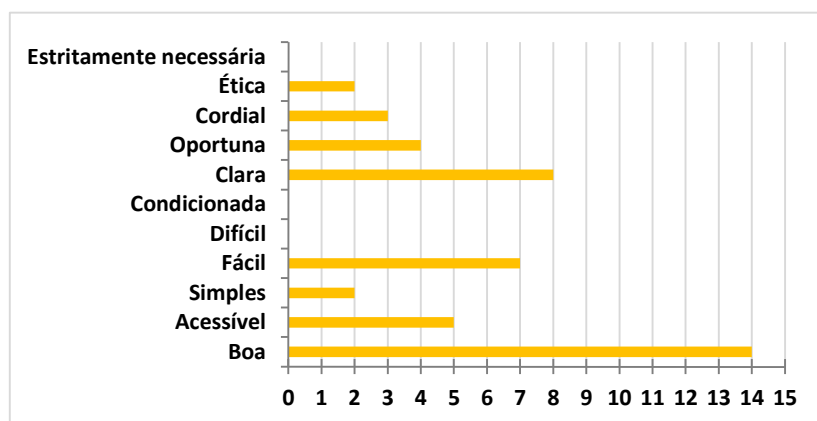


Gráfico 9 Avaliação da comunicação estabelecida com a educadora

Relativamente à questão 7.1, onde pretendíamos ficar a conhecer outras razões apontadas para a avaliação da comunicação estabelecida com a educadora de infância, todos os inquiridos responderam que não gostariam de destacar outras razões para além das referidas anteriormente.

Com a leitura e análise à questão “Que importância atribui à participação das famílias nas atividades do Jardim de infância”, verificamos que a maioria dos inquiridos responde à questão, sendo apenas um/a pai/mãe a não responder, o que demonstra o reconhecimento do impacto que a sua participação, pode trazer para a vida da criança e para a dinamização do jardim de infância. Assim, todos os pais têm consciência da importância da sua participação nas atividades do jardim de infância, pois contribuem para o bem-estar da criança e para o seu desenvolvimento global.

Os inquiridos Q9 e Q10, referem que a participação da família em atividades no jardim de infância “É de extrema importância”, destacando Q10 que “As crianças ficam contentes. E isso é importante”. O inquirido Q9 responde que, permite aos pais “(...) verem como o seu filho se comporta com os outros amigos (...)” e verificarem “(...) a alegria dos filhos por fazerem algo em conjunto com os seus pais.”

Neste sentido, “As crianças gostam de sentir que os pais valorizam as atividades que os mesmos fazem no jardim de infância”, diz o inquirido Q1, o que também, “(...)

facilita a integração da criança e estabelece a ligação entre as famílias e a escola", refere Q13.

Também o inquirido Q11 salienta que *"É sempre importante a família estar presente"*, ideia avançada por D'Antino (1998), citado no quadro teórico desta investigação.

Na opinião do inquirido Q5, a participação dos pais nas atividades do jardim de infância, *"(...) revela o interesse familiar pelo jardim de infância (...)"*, sendo este *"(...) um meio de interagir com a comunidade educativa e com os próprios filhos, num espaço onde eles passam a maior parte do dia."*

Ao verificarmos uma maior comunicação e cumplicidade entre o jardim de infância-família, são proporcionadas as condições necessárias para a tomada de decisões relativas à educação da criança, como salienta o inquirido Q4 que diz que *"(...) deve haver uma estreita colaboração entre o trabalho desenvolvido tanto pela família como pela instituição, no que à educação da criança diz respeito."*

Salientamos ainda outras opiniões:

- A família *"(...) evita aquela distância que é costume haver entre os pais e as escolas (...)"* Q2;
- É na base da comunicação e da aproximação entre a família-jardim de infância que as crianças sentem *"(...) que podem contar com ambos os lados e que os pais e as educadoras e auxiliares estão sempre ali para o que precisarem"* Q2.

Para o inquirido Q6 o envolvimento parental vai mais além da socialização com a comunidade educativa, na medida em que *"(...) serve não só para a socialização com os pais e demais colegas do meu filho, como também aí verificamos com toda a certeza o quanto se sentem bem no jardim de infância"*. É através das interações com o jardim de infância que os *"(...) pais têm uma aproximação também no espaço escola com a família, e, não só fora da escola"*, inquirido Q3.

A boa relação e participação da família em atividades é também referida por Q7 como de *"(...) extrema importância, não só para o jardim de infância ou pais, mas e acima de tudo, para que a/s criança/s compreendam que os pais estão ligados e interessados no trabalho/aprendizagem deles no jardim. E que gostam de participar com e para eles (crianças)"*.

Sendo o jardim de infância um local de aprendizagens que promove o desenvolvimento integrado e global da criança, o inquirido Q1 vai ao encontro desta ideia e afirma que com a participação das famílias nas atividades realizadas no jardim de infância *“Há um maior desenvolvimento das competências das crianças”*, o que *“tem efeitos no seu desenvolvimento global”* e proporciona *“uma maior motivação, que dá origem a um sucesso educativo e pessoal.”* Estas opiniões, de algum modo, foram evocadas por Matos & Pires (1994) no enquadramento teórico deste relatório.

Relativamente à questão 9 do questionário “Participaria em atividades no jardim de infância do/a seu/sua filho/a se o/a convidassem”, o total de inquiridos (14) afirmaram que participariam, o que demonstra, uma vez mais, a sua predisposição e boa relação com o jardim de infância.

No que concerne à questão 9.1 “Se sim, destaque a hipótese com a qual mais se identifica”, a maioria dos inquiridos (9), respondeu que participava sem receio em qualquer tipo de atividade; as hipóteses “Participava e colaborava dando ideias, opiniões e ajudava no que fosse necessário” e “Em primeiro lugar tentava perceber de que tipo de atividade se tratava e só depois me decidia” foram apenas apontadas por três inquiridos.

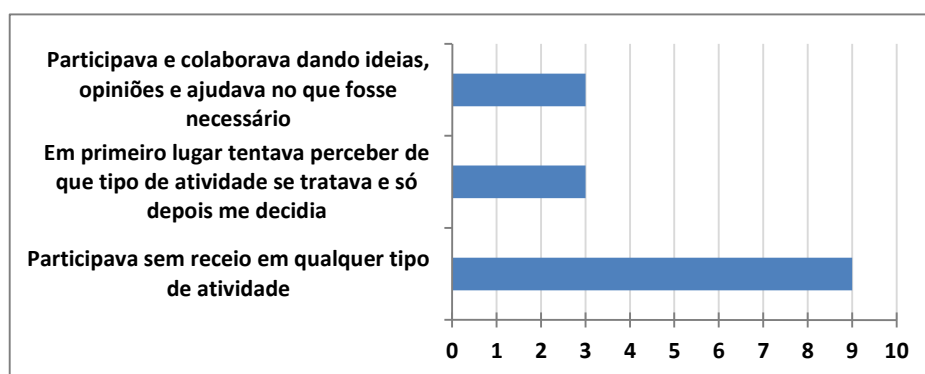


Gráfico 10 Hipóteses de participação dos pais

Na questão 10 onde é pretendido que os inquiridos identifiquem se gostariam de propor alguma atividade para promover a relação escola-família, verificámos que, apesar dos inquiridos gostarem de participar nas atividades e considerarem estas como importantes para o desenvolvimento da criança, a maioria dos inquiridos não gostaria de propor atividades. Um inquirido não respondeu à questão e cinco afirmaram que gostariam de propor atividades no sentido de promover a relação escola-família.

É tendo em consideração que a realização de atividades que envolvam os pais deve ter em conta os seus interesses e proporcionar momentos de pleno bem-estar e

confraternização que iremos focar-nos nas propostas de atividades referidas por esses cinco inquiridos.

O inquirido Q1 refere como atividades para a promoção da relação escola-família, atividades que sejam “(...) *desenvolvidas pelos pais para as crianças, por exemplo, contar histórias, realizar uma peça de teatro, mostrar as suas profissões e em que consistem, etc.*”

O inquirido Q6 salienta que “(...) *ao longo do ano se deveriam juntar mais vezes os pais para participar em jogos, piqueniques, atividades ao ar livre.*”

O inquirido Q14 propõe atividades “(...) *onde haja a interação pais/crianças na e com a escola. Bem como lanches, caminhadas ou jogos (por exemplo).*”

No questionário correspondente ao inquirido Q2, verificamos que é aproveitado o momento para propor atividades e comunicar o seu desagrado perante uma situação “*Que sejam angariados fundos através de sorteios, rifas, etc... para que no Natal todas as crianças do infantário tivessem uma prenda do mesmo valor. E não deixar isso ao critério/disponibilidade financeira das famílias das diferentes salas. Há salas onde os pais dão 5 euros e outros 3 euros etc.. Não é justo! Devemos fomentar nas crianças alguns princípios de igualdade e partilha. (...) São apenas crianças, crianças que vão crescer e ter oportunidade, infelizmente de conhecer a dura realidade da vida.*” Com a preocupação do inquirido é possível verificar que a Área de Formação Pessoal e Social deve ocupar um papel privilegiado na vida da criança, na medida em que deve contribuir para construção de uma educação para os valores (preocupar-se com o outro, saber partilhar, entre outros). Com esta proposta está implícita a necessidade de haver uma maior união e diálogo entre os pais das crianças, e com a educadora, partilhando assim a construção do currículo.

Relativamente ao inquirido Q7, este destaca que estes são assuntos “(...) *que se discutem em reuniões de pais em conjunto com a educadora, mas se chega facilmente a consenso sobre as atividades.*”

Em linhas gerais, com as sugestões dos inquiridos será desenvolvida a comunicação e o envolvimento entre família-educadora, família-jardim de infância, pois é através da sua contribuição que a educadora irá proporcionar uma melhor compreensão das “(...) finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar” (ME, 1997:43).

Em síntese, os participantes demonstraram a sua disponibilidade para a relação escola-família e destacam a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dão exemplos da relação desenvolvida e, em alguns deles, percebe-se que contribuem para a construção e desenvolvimento do currículo na sala do jardim de infância, nomeadamente quando referem a colaboração nas regras da sala, nas atividades e na caixa de sugestões.

Demonstram também confiança na educadora.

3.3 Análise dos dados das entrevistas às educadoras

“A discussão, numa investigação, tem três funções de relevo: extrair conclusões, interpretar os resultados e apresentar as implicações desses dados” (Tuckman, 2005: 565).

As entrevistas às educadoras, como já foi referido anteriormente, tiveram como objetivo compreender as conceções das mesmas sobre a participação e cooperação da família nas atividades do jardim de infância e de perceber de que forma esta situação influencia a gestão curricular feita pelas educadoras de infância.

Vamos designar as educadoras de infância por A, B, C.

Educadora	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Tempo de serviço na instituição	Tipo de vínculo
Educadora A	Licenciatura.	20 anos	19 anos	Efetiva
Educadora B	Licenciatura mais especialização	11 anos	10 anos	Efetiva
Educadora C	Mestrado em Educação Pré-Escolar.	7 meses	7 meses	Contratada

Quadro 4 Caracterização das educadoras

Apoiando-nos nas OCEPE, e tendo por base que a Educação Pré-escolar deve “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais (...)” (ME, 1997: 18), quisemos saber, no início das entrevistas, as opiniões das educadoras em relação aos principais objetivos que o jardim de infância deve ter na atualidade. De seguida, destacam-se as suas conceções:

Educadora A: *“Apoiar a família, promover o desenvolvimento global da criança, a socialização e a componente social que é extremamente importante, porque há crianças que não têm apoio a nível da alimentação, têm carências e o jardim de infância também vai colmatar essa falha (...)”*³.

A Educadora B refere: *“(...) garantir o crescimento de crianças saudáveis e com inserção na sociedade (...) fomentar a liberdade de expressão. Respeitar como pessoas e crianças que são e futuros adultos que vão ser, o nosso futuro. Dar-lhes as ferramentas para serem autónomos, sermos aqui um meio, um veículo de informação para os tornar, maduros, crescidos para quando chegarem ao primeiro ciclo começarem outro tipo de crescimento, mas aqui são criados os alicerces que vão servir toda a vida (...)”*.

Sobre a mesma questão, a Educadora C, diz: *“(...) que o principal objetivo é preparar a criança para a sociedade, ou seja tornar a criança num cidadão ativo, livre e solidário (...)”*.

Como se verifica, todas as educadoras entendem que a Educação Pré-escolar contribui, não só para o desenvolvimento global da criança e para a sua integração na sociedade, mas também para a sua formação humana enquanto futuro adulto. Estes entendimentos sobre os principais objetivos do jardim de infância estão próximos de ideias que evocámos no quadro teórico e defendidas, por exemplo, por Formosinho (2007) e por Matos & Pires, (1994).

A educadora A refere, ainda, o lado assistencial do jardim de infância, que tenta apoiar as crianças que vivem com carências alimentares. Este lado assistencial sempre marcou a ação dos jardins de infância semelhantes aquele onde desenvolvemos o nosso estágio e que se assumem como Instituição Particular de Solidariedade Social. Estas instituições, para além da missão educativa, vocacionam-se também para esta dimensão assistencial e de apoio às famílias.

Segundo a Educadora B, os objetivos da Educação Pré-escolar têm ainda um sentido transversal na vida da criança: *“(...) o infantário ou pré-escolar é mais importante que a universidade, em parte, porque vai deixar referências e marcas para toda a vida”*. Entendemos a sua opinião ao nível das marcas que o jardim de infância pode deixar na criança, no que diz respeito ao seu bom desenvolvimento e aprendizagem de competências que se iniciam precocemente e que são úteis ao longo da vida; por

³ Significam excertos do discurso que não foram transcritos.

exemplo, a autonomia, a autoestima, o respeito por si e pelos outros, a curiosidade pelo saber, etc.

De seguida apresentamos as opiniões das educadoras sobre as prioridades do projeto educativo da instituição.

De acordo com a Educadora A: *“(...) o projeto educativo da escola tem em conta, também, muitas vezes essas falhas que existem com a família em casa, crianças que têm um nível social mais baixo e que têm algumas dificuldades e o projeto educativo da escola tenta, também, resolver essas situações que existe.”*

Em relação à mesma questão, a Educadora B, clarifica: *“O projeto educativo da escola contempla esses objetivos todos de que falei, contempla também, (...) parceria com as famílias, onde há sempre um bom ambiente entre escola-família, (...) mas um dos objetivos principais, também, é fomentar a partilha com as famílias.”*

A Educadora C afirma que: *“(...) do que eu tenho conhecimento do projeto educativo da instituição acho que prende-se muito em atividades que levam a criança a participar ativamente em que sejam elas a dizer também um pouco daquilo que querem fazer e trabalhar (...) por sempre a criança em ação, ser ela a fazer e não o adulto, (...)”*

Como se verifica pelas respostas das educadoras, o projeto educativo de escola tenta responder aos objetivos da educação pré-escolar, enfatiza o trabalho com as famílias e a própria criança enquanto sujeito ativo e participativo. Estas opiniões demonstram o sentido positivo do trabalho desta instituição; por um lado o cumprimento dos objetivos da educação pré-escolar; por outro lado a subscrição da relação com as famílias e, por outro lado a assunção da criança ativa e com direito à participação.

Quando questionadas sobre que participação, tiveram os pais/encarregados de educação no projeto educativo do jardim de infância, as educadoras deram-nos as seguintes respostas:

A educadora A referiu: *“Nós pedimos sempre a colaboração dos pais no projeto educativo, o nosso projeto educativo de escola é sempre realizado por todo o corpo docente e pela (...) diretora de serviços. Há sempre um ou outro encarregado de educação que dá uma ideia e nós pomos essa ideia no projeto educativo de escola.”*

A Educadora B diz: *“(...) propriamente participação eles não tiveram. Tivemos agora, de há dois anos para cá e cada vez que reformulamos o projeto temos isso em atenção, é termos uma caixa com folhas de sugestões, onde se entrega aos pais para*

darem sugestões para serem trabalhadas tanto na sala, como na instituição, como para o projeto e nós colocamos as sugestões deles. O que mais foi pedido pelos pais foi para fazer mais atividades de convívio entre os pais (...)."

A Educadora C refere: *"Segundo o que me foi transmitido, não tiveram nenhuma, apesar que deviam, não tiveram. No entanto eles reforçaram a ideia de que queriam mais convívio (...)."*

Através das respostas das educadoras B e C, podemos concluir que esta participação, embora seja importante nem sempre acontece de forma explícita ou que aconteceu de modo fugaz. Porém, as respostas referem a existência de uma caixa de sugestões em que os pais podem deixar ideias a serem tidas em conta.

Nesse sentido, a Educadora C destaca que foi a partir das sugestões dos pais que *"(...) surgiu a comemoração do dia da família, a festa dos avós (...), sendo este (...) um dia que temos diferente, onde convivemos, comunidade escolar com a família de uma maneira mais descontraída e não tão formal (...)."*

As respostas das educadoras mostram que nesta instituição os pais são ouvidos, ainda que não como desejariam em favor do projeto educativo. Porém, nas suas respostas mostram a consideração que existe pelas famílias e o modo como as escutam e incluem nas suas sugestões das atividades do jardim de infância. Consideramos que, apesar de os pais não contribuírem diretamente no momento da elaboração do projeto educativo, as educadoras têm a sensibilidade de promover a recolha de sugestões. Assim, as propostas dos pais são valorizadas, sendo introduzidas no projeto educativo, na orgânica curricular e aplicadas no dia-a-dia do jardim de infância, pois segundo a educadora B são muitas as ocasiões onde a família participa *"(...) desde de pais a participarem no dia a dia da escola, como vir contar uma história, vir trazer alguma novidade, sempre estamos abertos a sugestões dos pais e a partilha, que acho que é importante."* Confirma-se, assim, uma preocupação em envolver os pais no currículo da sala através da participação nas atividades; e em os estimular a cooperar no processo educativo da criança.

Quisemos depois ouvir as educadoras, relativamente à importância que atribuem à relação com as famílias quando organizam o seu projeto curricular. Assim, clarificaram:

Educadora A: *"(...) ao organizar o projeto curricular (...) há sempre atividades, há sempre temas que eles só são possíveis realizar com o apoio da família."*

Educadora B: *“Muita. Acho que é imprescindível, porque tanto nós somos importantes para eles como eles para nós, isto tem que haver um fio condutor entre escola-família. O que é trabalhado aqui tem que ser trabalhado em casa para fazer algum sentido e para causar alguma marca na criança e sentir que realmente é importante o que está aqui a trabalhar na sala (...). Há sempre uma preocupação em fazer atividades e contemplar situações e mesmo atividades que envolvam a família.”*

Educadora C: *“(...) Como eu expliquei aos pais não é só importante uma boa relação da educadora com as crianças, as crianças dentro da instituição têm que sentir a presença dos pais não só quando os vêm levar e quando os vêm buscar (...) e então procuro sempre através dos temas que trabalho ter um pouco da colaboração dos pais, seja em pesquisas, em trabalho em casa, em colaboração em trazer materiais, procuro sempre integrar os pais nas atividades que eles fazem.”*

Como se constata, na opinião destas profissionais verifica-se, uma vez mais, a preocupação em envolver as famílias nas atividades do jardim de infância, estando subjacente a ideia de que o jardim de infância e a família são dois contextos que contribuem para a formação da mesma criança (ME: 1997), havendo, por este motivo, a necessidade de parceria entre educadora-pais.

De que forma promove o envolvimento da família com o jardim de infância? Foi esta a questão colocada, de seguida. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Educadora A: *“Nomeadamente, as festas, nós pedimos sempre a participação das famílias, outras atividades que ocorram ao longo do ano, como, por exemplo, o magusto, mais, o natal, o carnaval, há sempre, sempre, a participação da família.”*

Educadora C: *“Lá está, em trabalhos para casa, desenvolvimento de maquetes, pesquisas, recolha de informação na internet, como, por exemplo, para a área da ciência pedi aos pais que fizessem pesquisas de receitas tradicionais e caseiras de produtos de limpeza, de produtos de cheiro, ambientadores, pronto esse tipo de pesquisas que façam com que os pais se integram um bocadinho no trabalho das crianças.”*

Educadora B: *“(...) através das atividades que eu estive a dizer, de trabalhos e mesmo agora, esqueci-me de referir que para a prenda de natal, e foi muito, a sugestão dos pais, em vez de, normalmente nós pedíamos uma ajuda de algum dinheiro ou tipo dois euros e meio, ou cinco euros, mas os pais é que estipulavam um preço para comprarmos uma prendinha para as crianças (...). Então fazíamos assim, mas desde que estou com esse grupo, que é um grupo de pais, também, muito participativo, eles*

ponderaram fazer um cabaz de natal. Vendiam rifas e através deste dinheiro que era angariado comprávamos as prendas (...) ou seja, de ano para ano tem-se estado a superar.”

Estas afirmações são também confirmadas pelas respostas dos pais obtidas no questionário; a este propósito relembramos o inquirido Q2 que propõe a venda de rifas para angariar fundos de forma a que todas as crianças recebam uma prenda do mesmo montante. Demonstram também as respostas que existe uma boa comunicação entre a educadora e a família, visto que foi através do diálogo e da cooperação entre ambos que se solucionou um problema - neste caso a angariação de fundos para comprar prendas de natal de igual valor para as crianças.

Quando a confiança dos pais na relação com o jardim de infância aumenta, a sua participação ocorre com maior naturalidade, levando-os a ocupar um papel ativo na vida do jardim de infância e a, em conjunto com a educadora, melhorar a qualidade da resposta educativa (Guerra, 2002).

As docentes consideram que a participação da família tem vindo a ser melhorada com o passar do tempo, o que vai ao encontro da ideia que o envolvimento parental com o jardim de infância é algo que se constrói gradualmente ao longo dos anos. As educadoras promovem diversas atividades que não se restringem apenas às atividades tradicionais da instituição, sendo o fator surpresa uma mais-valia para o envolvimento parental, pois evita que a sua participação seja rotineira e previsível.

Já em relação à questão “os pais participam com regularidade na vida do jardim de infância”, as educadoras afirmaram que:

Educadora A: *“Sempre, estou a falar do meu grupo, os pais participam sempre que é pedido aos pais (...).”*

Educadora B: *“Sim, sim.”*

Educadora C: *“Sim.”*

As respostas das entrevistadas são unânimes, indo ao encontro da ideia de que os pais não só participam regularmente na vida do jardim de infância como também se preocupam com a educação dos/as filho/as e “(...) desejam, mais do que os educadores, ter acesso regular a informação acerca das atividades realizadas no jardim de infância (...)” Gaspar (2013: 28).

Quando questionadas sobre a forma ou em que situações participam, as educadoras deram-nos as seguintes respostas:

A educadora A salientou: *“Através de material, através (...) da ajuda monetária, (...) da vinda de algum pai à escola, de festinhas e convívios (...)”*

Também a Educadora B referiu: *“Nas atividades, em sugestões, como foi esta do cabaz de natal que foi eles que sugeriram (...) e muitos deles já pediram, como no ano passado na festa de natal eles participaram e fizeram uma surpresa, eles este ano, também, já queriam fazer novamente, mas este ano também vai haver uma surpresa para eles. Não vamos (...) para não ser todos os anos, sempre, as mesmas rotinas e para ser diferente vamos convidar, vão ser as crianças a, também a fazer os seus mimos e vamos convidar (...) a Cerci que vai também fazer uma atividade connosco, também, para não ser sempre os nossos parceiros (...) e já fizemos isso à (...) numa festa de natal que englobamo-nos a eles. Foi muito giro e este ano, vamos, também, novamente englobar, por isso mesmo, os pais pedem, e até gostam muito de participar no dia a dia da instituição.”*

A Educadora C diz: *“(...) quando eu peço a colaboração deles, todos participam, diariamente todos procuram saber o que foi feito naquele dia, o que as crianças fizeram, gostam de ver os trabalhos expostos (...)”*

Através das respostas das educadoras, podemos reforçar a ideia de que subsiste um enorme ânimo não só por parte das docentes e dos pais, mas também por parte dos outros parceiros educativos em trabalhar em conjunto, apoiando-se num sentimento de cooperação, entusiasmo e dedicação à vida do jardim de infância. Assim, os pais participam não só quando convidados, como também cooperam de livre e espontânea vontade através de sugestões para atividades ou mesmo na partilha de ideias para solucionar algum ponto menos conseguido. Neste sentido, destacamos Magalhães (2007), referido no quadro teórico, quando defende a ideia de que o segredo para o envolvimento ativo dos pais no jardim de infância está no momento em que a educadora lhes dá a oportunidade de realizar algo que vá ao encontro das suas motivações.

No que concerne às vantagens encontradas na participação dos pais/encarregados de educação nas atividades do jardim de infância, as educadoras referem que:

Educadora A: *“Desvantagens, eu acho que é sempre mais as vantagens do que as desvantagens. Uma das vantagens, os miúdos para já gostam imenso da participação dos pais na escola, (...) nota-se uma grande satisfação nos miúdos quando os pais vêm*

à escola. Mais, os pais veem, também, o que se passa na escola, ficam a conhecer o ambiente da sala, o que se passa na sala, também, que é importante, porque muitas vezes pode haver alguma coisa que acontece e, muitas vezes, eles estão ali presentes e veem como é que as crianças são.”

Educadora B: *“São mais as vantagens que as desvantagens.”*

Educadora C: *“Vantagens, lá está. Eles gostam muito de perceber que aquele trabalho foi feito por eles e pelos pais. (...) a minha mãe trouxe isto ou o meu pai mandou isto para a escola. (...) eles gostam muito de comunicar aos amigos aquilo que os pais fazem e o que os pais trazem. Portanto, torna-se importante para a criança perceber que os pais também se interessam pela escola.”*

As educadoras entendem a relação com pais como vantajosa e em que existem mais vantagens do que desvantagens.

As vantagens destacadas pelas Educadoras A e C prendem-se, por um lado, à satisfação, bem-estar e segurança da criança e, por outro lado, pelo melhor conhecimento e compreensão dos pais acerca das rotinas e do ambiente vivido na sala de atividades. Podemos dizer que na instituição observada existe a preocupação de desenvolver relações positivas com os pais, havendo, entre ambos, o compromisso de construir uma ação educativa coerente e participada.

Já em relação às desvantagens as docentes partilham da opinião de que:

Educadora A: *“Desvantagens (...) não encontro nenhuma, a não ser alguma desilusão com alguns pais que não se interessam em participar, (...) desligam-se completamente do contexto escola. Portanto, fica como se fosse um depósito e esquecem-se e não participam.”*

Educadora B: *“(...) temos diretora, temos coordenadora, temos que seguir as regras do nosso centro, às vezes os pais também as quebram, não é? Por isso temos que seguir alguma cautela nessa participação (...)”, mas encontramos “(...) sempre muito mais vantagens do que desvantagens.”*

Educadora C: *“(...) como desvantagem (...) o facto do deixar a criança, da separação durante a manhã torna-se um pouco constrangedor e complicado para a criança, (...) porque os pais (...) ficam demasiado tempo (...) em vez de deixarem e verem se está tudo bem, (...) ficam ali, vá faz o trabalho que a mãe está a ver, vá eu sento-me aqui contigo a fazer, vá eu também faço.”* Assim, os pais não respeitam o

tempo determinado para a despedida e depois “(...) as crianças ficam a chorar, ocorrem birras matinas (...).”

As OCEPE referem que a interação e cooperação entre a educadora-pais se devem basear num processo dinâmico e favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas os pais devem cumprir as regras estipuladas pelas educadoras e compreender a função que desempenham. Por este motivo, consideramos que a participação dos pais é por si própria uma forma de educação para a cidadania, o que vai ao encontro da importância da transmissão de valores morais referidos por Pinto & Pereira (1994), citados no quadro teórico por Magalhães (2007).

No que diz respeito à opinião das profissionais da educação em relação à participação dos pais como sendo positivas ou não, registaram-se as seguintes conceções:

A educadora A é sucinta na sua resposta e diz que a relação é: *“Sempre positiva, (...) não noto que haja aspetos negativos (...).”*

Por outro lado, a Educadora B acrescenta que é positiva: *“(...) porque favorece o crescimento deles, o envolvimento deles, o eles ficarem na escola descansados, porque as crianças, também, sentem o envolvimento que existe entre escola-família. Se for num sítio onde os pais os vão deixar e, também, não têm muita comunicação fica um sítio frio, não há nenhuma comunicação, não há nenhuma ligação. (...)”* Segundo Correia & Serrano (2002), a família é considerada a base da sociedade, ou seja, a família é a principal responsável pelo desenvolvimento da criança e, por isso, existe a necessidade de cooperação e união entre a família-jardim de infância. Para além disso, Macedo (1994) realça que com a cooperação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, predispondo-a à realização de novas atividades com um maior entusiasmo.

A Educadora C salienta ainda que: *“Sim, porque é assim (...) a educação deve ser dada pelos pais, nós apenas a praticamos e a desenvolvemos. Então, de certa forma, é uma continuidade do trabalho escola-casa, casa- escola. As crianças ao verem essa participação e esse elo de ligação, para eles torna-se mais fácil o dia a dia e o desenvolvimento quer emocional, psicológico e social.”* Esta ideia é comprovada por Matos & Pires (1994) e por Corsino (2005), que defendem que a interação entre os pais/família e o jardim de infância auxilia a continuidade da educação dada pelos pais em casa. Assim sendo, o jardim de infância tem, apenas, o dever de complementar essa educação e como diz Berger (2001: 37), referido por Magalhães (2007: 19), a família

deverá manter um papel ativo e constante na educação da criança, pois é a principal responsável “(...) por proporcionar um ambiente que facilita o [seu] desenvolvimento cognitivo e emocional (...).”

Quanto à questão “Quem, geralmente, toma a iniciativa?”, a Educadora A diz que esta iniciativa é feita: “(...) *parte a parte, cinquenta-cinquenta, cinquenta da educadora e cinquenta dos pais* (risos).”

Na opinião da Educadora B a iniciativa é, também, realizada por: “*Ambas as partes. Acho que aqui, no centro, tanto são os pais como somos nós* (...).”

Por outro lado, a Educadora C refere que: “*Normalmente, agora, tem sido eu* (risos) *que envio as propostas para os pais.*”

Entendemos esta coresponsabilização positiva e impulsionadora de uma relação jardim de infância-pais mais consolidada e até duradoura, pois decorre das duas partes envolvidas.

Questionámos também as profissionais de educação sobre se têm conhecimento da existência de algum pai, ou familiar responsável pela criança, que não se desloque ao jardim de infância, solicitando também para explicitarem o porquê da sua não deslocação.

A Educador A afirma: “*Não, a maior parte destes pais deslocam-se, todos, ao jardim de infância, pelo menos um dos conjuntos* (...)”, o que demonstra que a educação pré-escolar tem vindo a ganhar uma maior credibilidade perante os pais e que a relação entre o jardim de infância e a família tem vindo a melhorar.

A educadora B pensa que: “*Na minha sala não. A nível do centro sei que existe, mas não sei o motivo.*”

A Educadora C, também, partilha da opinião das colegas e refere que: “*Não.*”

Nesta questão as opiniões são unânimes, pois todas as educadoras afirmam que não têm pais/familiares, no seu grupo de crianças, que não se deslocam ao jardim de infância. Assim, é comprovado, uma vez mais o esforço realizado pelos pais/família em se envolverem com o jardim de infância do/a seu/sua filho/a.

De seguida colocamos a seguinte questão às educadoras: “O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais ou familiares?” Obtiveram-se as seguintes respostas:

Educadora A: “(...) *eu não tenho razão de queixa em relação à participação dos pais, dos miúdos do meu grupo.*”

A docente B considera que apesar dos pais participarem na vida do jardim de infância existem, algumas, estratégias que poderiam aumentar a sua participação, nomeadamente, a criação de “(...) *uma associação de pais (...) com os representantes de pais de cada sala (...)*” com a intenção de serem eles a “ (...) *dinamizar outros tipos de atividades (...)*.” Esta ideia parece-nos positiva e representa uma preocupação em consolidar ainda mais a relação com os pais, e estendê-la a toda a instituição, implicando e responsabilizando ainda mais a parceria jardim de infância-pais.

A Educadora C refere que: “*o importante era mesmo os pais estarem mentalizados e sensibilizados para esse facto importante e perceberem o porquê de ser importante a sua participação, o que isso beneficia no desenvolvimento dos seus filhos.*”

As opiniões continuam a subscrever a ideia de que a comunicação é fundamental, pois quando existe uma boa comunicação com os pais, será proporcionado um bom ambiente e através do mesmo haverá troca de informação. Quando ocorre troca de informação os pais ficam mais informados, e ao estarem mais informados, são capazes de compreender os benefícios que a sua participação proporciona ao desenvolvimento do/a seu/sua filho/a. Neste sentido, não basta realizar atividades com os pais é preciso também realizar atividades que proporcionam aprendizagens, isto é, que tenham intencionalidade educativa.

No que concerne à importância atribuída pelas educadoras às reuniões de pais no início/final de ano letivo, verificamos que as Educadoras A, B e C as consideram de extrema importância. Porém a Educadora C é mais sucinta e apenas diz que “(...) é importante (risos).”

No entanto, a educadora A refere que as reuniões de pais “(...) *são extremamente importantes (...)*” e que neste sentido são feitas quatro reuniões anuais “*Fazemos a do início do ano letivo, fazemos no primeiro período, fazemos a do segundo período e do terceiro (...)*”. Acrescenta, ainda que a primeira reunião anual tem como intuito “(...) *delinear o ano todo (...)*”, ou seja, destacar o “(...) *que vamos fazer, o que não vamos fazer (...)*”. Salienta ainda a importância da primeira reunião anual, na medida em que

promove a comunicação com os pais/família e permite o conhecimento das “(...) *opiniões acerca do que podemos desenvolver com as crianças (...)*”, aproveitando, também, o momento para pedir o contributo dos pais com “(...) *ideias para o projeto curricular de sala (...)*.”

Relativamente às reuniões de pais de início do ano letivo, a Educadora B diz que contribuem para “(...) *esclarecer tudo o que vamos trabalhar e o que vai acontecer (...)*”, nomeadamente, *dar a conhecer aos pais “(...) as rotinas”* da sala de atividades.

Já as reuniões de final de ano e de início dos períodos, para a Educadora A servem “(...) *para dar conhecimento da ficha de avaliação, como é que as crianças estão, como está a correr, como é que as crianças estão ao nível das aprendizagens.*” A educadora B partilha da mesma opinião da colega e refere que as reuniões de final de ano têm como objetivo refletir sobre a prática educativa em conjunto com os pais, o que permite avaliar “(...) *como é que correu e o que podemos melhorar para as coisas correrem melhor.*”

Segundo Formosinho & Costa (2011) e Matos (2012) as reuniões de pais são de extrema importância, não só porque permitem um melhor conhecimento acerca do contexto onde a criança está inserida, como também proporcionam uma melhor compreensão do modo como a mesma se desenvolve. Para além disso, os pais sentem-se valorizados ao verem que as suas opiniões/preocupações são tidas em consideração. Neste sentido, as reuniões de pais são fundamentais para a evolução da qualidade da resposta educativa, pois é através da reflexão do que foi feito que será possível melhorar ou mesmo aperfeiçoar aspetos menos conseguidos.

Já em relação, à importância das reuniões de pais no âmbito da relação das famílias com o jardim de infância, todas as educadoras são unânimes nas suas respostas e consideram que é de extrema importância a participação dos pais nas reuniões, pois permite um maior envolvimento da família com o jardim de infância.

Para a Educadora C as reuniões de pais são encaradas como sendo, para alguns dos pais a única oportunidade de envolvimento com o jardim de infância, pois “(...) *só os vejo na altura das reuniões (risos)*”, o que por um lado demonstra que apesar de não participarem com regularidade estão “(...) *interessados em saber se está tudo bem com os filhos, como é que eles estão, se atingiram os objetivos ou não (...)*”. Ainda a mesma educadora destaca que é através das reuniões que “(...) *percebermos que os pais são interessados no desenvolvimento dos filhos.*”

De acordo com a Educadora A *“É sempre importante a relação das famílias com as crianças no jardim de infância (...)”, na medida em que “(...) tem que haver sempre um feedback daquilo que acontece em casa e do que acontece, também, no jardim de infância.”*

Para a Educadora B *“(...) tem extrema importância, porque (...) se nos esquecermos, sem querer, de alguma coisa que vai acontecer e como o pai não estava na reunião não é informado. Isso é chato, nem nós gostamos, nem eles.”* O que nos leva a concluir que a má comunicação entre a educadora-pais pode levar a desentendimentos e mesmo ao afastamento dos pais, por isso é essencial que as reuniões contribuam para fortalecer os laços de união e de cumplicidade família-jardim de infância.

Quando questionadas sobre se consideram se as reuniões devem ser realizadas só naqueles momentos, as educadoras deram-nos as seguintes respostas:

A Educadora A referiu: *“Não, imaginemos que há uma urgência, há um assunto de última hora para resolver ou uma situação inesperada, podemos fazer uma reunião sem ser aquelas que estão estipuladas ao longo do ano.”*

Também a Educadora B salienta: *“Não, acho que ao longo do ano, também, são importantes e nós aqui já o fazemos, porque é mais fácil nós falarmos com todos juntos do que só com um, individualmente.”*

Ao encontro da mesma linha de ideias a Educadora C diz: *“Não, (...) deve-se realizar uma reunião sempre que haja um motivo específico (...).”* Destacando, ainda, a necessidade de convocar uma reunião sempre que ocorra *“(...) algo de carácter urgente, importante, que deva ser do conhecimento de todos (...).”*

Como se verifica pelas respostas, as profissionais consideram ser muito importante realizar reuniões para além das estipuladas, dada a importância de resolver situações imprevistas ou mesmo esclarecer alguma dúvida que possa surgir por parte dos pais. O que faz todo o sentido, visto que se os problemas não são resolvidos o mais rapidamente possível, ao longo do tempo perde-se o fio condutor da sua resolução, dando origem a outros problemas ainda maiores. Neste sentido, é pertinente salientar que as educadoras revelam, uma vez mais, a preocupação em manter o bom relacionamento com as famílias.

Tentámos ainda perceber como as educadoras divulgam o projeto curricular de cada ano letivo junto dos pais e verificámos que:

Educadora A: *“O projeto curricular de sala está, sempre, na sala, sempre que um pai quiser consultar está lá.”*

Educadora B: *“No que falei das reuniões do início do ano letivo e a articulação com a sala do que vamos fazer.”*

Educadora C: *“(…) eles estão sempre a par do tema que estamos a trabalhar, dos temas que vamos trabalhar, através da página do “facebook”, da página da sala, é sempre divulgado fotografias dos trabalhos desenvolvidos pelos filhos, e está ao dispor dos pais, sempre, que queiram consultar bem como as planificações semanais estão expostas semanalmente, para que os pais, possam consultar.”*

Após a análise das respostas das educadoras, verificamos que existe transparência informativa entre os pais e as educadoras, o que segundo Guerra (2002), contribui fortemente para o envolvimento parental nas atividades organizadas pelo jardim de infância, pois pais bem informados cooperam de forma mais benéfica para o desenvolvimento da criança.

Em linhas gerais, e através das repostas das educadoras, consideramos que é muito importante que se fomente o envolvimento e participação dos pais no jardim de infância. Por este motivo é essencial que sejam proporcionados momentos onde possam ser colocadas em prática algumas propostas dos pais. Ao serem proporcionados momentos de partilha de informação, os pais sentem que as suas contribuições são valorizadas o que acaba por conduzir a um maior interesse em participar. Quando o entusiasmo em cooperar aumenta, a participação ocorre de forma natural e aí os pais veem o jardim de infância como um complemento para a educação dos/as filhos/as e não como um adversário. Podemos ainda referir que a participação dos pais no jardim de infância em estudo sucede com grande frequência e, por consequência podemos afirmar que existe uma construção do currículo com a participação dos pais. Todavia, um aspeto a melhorar será, efetivamente, a participação mais ativa dos pais no projeto educativo da instituição.

Apesar dos pais não participarem diretamente no momento da elaboração do projeto, as educadoras, através das reuniões, e ao implementarem a caixa de sugestões, proporcionam oportunidades para que todos possam colaborar.

Em síntese, as opiniões das profissionais demonstram uma grande vontade de incluir a família na vida da sala de atividades e do jardim de infância, reconhecendo a importância da relação a manter com as famílias em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3.4 Análise dos dados das entrevistas aos pais participantes nas atividades desenvolvidas

Assumindo a família como um dos principais agentes socializadores durante a infância (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000, citados por Marchão & Bento, 2012), considerámos pertinente entrevistar pais que participaram efetivamente nas atividades da sala/jardim de infância de forma a compreendermos melhor quais as suas conceções e avaliação da sua participação sobre as atividades desenvolvidas. Seleccionámos quatro pais que entrevistámos e que designámos de Progenitor A, Progenitor B, Progenitor C e Progenitor D. As entrevistas foram realizadas no final da atividade Lanche familiar e jogos tradicionais.

Começámos por questioná-los sobre se era a sua primeira participação em atividades do jardim de infância, sendo as suas respostas unânimes:

Progenitor A: “*Não.*”

Progenitor B: “*Não.*”

Progenitor C: “*Hum... Não.*”

Progenitor D: “*Não, não foi.*”

Os entrevistados referiram que não foi a primeira vez que participaram em atividades do jardim de infância. Esta resposta subscreve e confirma as respostas das educadoras antes apresentadas e que salientavam que os pais das crianças eram participativos e que colaboravam sempre que solicitados.

Ao analisar as respostas, relativas à pergunta em que atividades participaram, referem:

Progenitor A: “*Nas festinhas de natal, no dia da mãe, na comemoração do dia da família na criação dos manjericos com as avós e tias, desenvolvida por si, como eu já não tenho a minha mãe, venho sempre com a minha avó quando pedem para realizar*

atividades com os avós, porque assim o Gabriel não fica triste e é uma forma de interagirmos mais.”

Progenitor B: *“Na festa do natal.”*

Progenitor C diz: *“Participo, sempre nas festinhas do natal, na festa de fim de ano letivo e, pronto, na do natal foi uma participação, assim, mais ativa (risos).”*

Progenitor D: *“Nas festas de final de ano, no dia da mãe, e assim, nestas atividades.”*

Cada progenitor refere as atividades em que participou e verifica-se uma maior concentração em atividades tradicionais, embora se refiram outras.

Hoje veio só para assistir ou participar em alguma atividade? Foi esta a questão colocada, de seguida, aos pais. Obtiveram-se as seguintes respostas

Progenitor A: *“Portanto, hoje, vim participar e assistir.”*

Progenitor B: *“Participar e assistir.”*

Progenitor C: *“Vim participar e assistir.”*

Progenitor D: *“Vim para participar numa atividade.”*

Verificamos que os entrevistados se deslocaram, propositadamente, ao jardim de infância para participar e assistir a uma atividade, o que revela o seu interesse e disponibilidade a participar quando convidados, ou sob iniciativa dos próprios pais (caso da atividade Lanche familiar e jogos tradicionais).

Já em relação à questão “Se veio participar em alguma atividade, diga qual”, os pais assumiram que vieram participar no lanche familiar e nos jogos tradicionais.

Progenitor A: *“No lanchar familiar e nos jogos tradicionais.”*

Progenitor B: *“No lanche familiar.”*

Progenitor C: *“No lanche familiar.”*

Progenitor D: *“Foi no lanche familiar com as crianças e as famílias.”*

Relembramos, as atividades que refletimos anteriormente no nosso relatório, e precisamos que o Lanche familiar e jogos tradicionais foram sugeridos por um dos pais a quem primeiro aplicámos o questionário (cujos dados também já foram analisados e interpretados anteriormente). Na altura entendemos valorizar a sua sugestão, e ainda bem que o fizemos.

Quisemos depois ouvir os pais relativamente ao que mais gostaram de fazer na atividade em que participaram. Assim, explicitaram:

Progenitor A: *“Do convívio com os pais, da alegria das crianças, do ambiente de harmonia que foi proporcionado, do jogo da cadeira e do lenço.”*

Progenitor B: *“As atividades com as crianças, os jogos (risos).”*

Progenitor C: *“Das brincadeiras com os miúdos (risos).”*

Progenitor D: *“Foram os jogos, os vários jogos.”*

Como se constata, na opinião dos participantes o momento que mais gostaram refere-se aos jogos tradicionais. O Progenitor A acrescenta ainda que *“Foi muito divertido e pudemos nós, também, voltar a ser crianças”*, ou seja, para além do bem-estar proporcionado às crianças, criou-se um ambiente informal onde os pais tiveram a oportunidade de esquecer um pouco a rotina diária e usufruir de jogos que, também, fizeram parte da sua infância. Assim, as interações realizadas em contextos informais são tão importantes como as realizadas em contextos formais, na medida em que visam envolver e promover a participação dos pais nas atividades.

Especificamente, quanto ao modo como se sentiram no decorrer da atividade, concluímos que a atividade foi bem-sucedida, pois todos os participantes se sentiram felizes e satisfeitos com a mesma. Vejam-se as respostas:

Progenitor A: *“Senti-me muito bem, muito feliz, em ver a participação dos pais e por poder aproveitar esses pequenos momentos de convívio que, por vezes, só são possíveis aqui. Os pais estavam felizes, as crianças estavam felizes, todas as pessoas presentes estavam felizes, foi muito bom e deveriam ser feitas mais iniciativas como esta, porque ajuda a envolver os pais nas atividades da instituição e a os motivar em participar.”*

Progenitor B: *“Sentiu-me bem, senti-me com uma delas (risos).”*

Progenitor C: *“Senti-me muito bem. Gostei, muito de brincar, faz falta (risos).”*

Progenitor D: *“Ah senti-me muito bem, acho que estarmos com eles é bastante positivo.”*

Deste modo, devem “planear[-se] situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras” (ME, 1997: 26) tanto para o grupo de crianças como para os próprios pais, de forma a manter o seu interesse e entusiasmo para participar.

Quando questionados sobre o que acham que o seu/sua filho/a mais gostou na atividade, os pais deram-nos as seguintes respostas:

O Progenitor A referiu: *“O Gabriel gostou muito de ter os pais cá na sala e poder fazer atividades com eles e com os outros pais e amiguinhos. Estava delirante por poder*

fazer os jogos com os adultos e com as crianças. Ele gostou muito do jogo das cadeiras, porque também tinha música e quando a Tânia desligava a música ele achava muita piada, porque tinha que se sentar no meu colo. Foi muito bom ver que ele e todas as crianças estavam felizes.”

Neste sentido o Progenitor B salienta que o filho teve preferência pelos “(...) jogos com os coleguinhas e pais.” Já o Progenitor C destaca o “(...) o convívio com a família, com os pais dos amiguinhos e com os amiguinhos” e o “(...) de facto de ter cá, a mãe, neste caso”.

As respostas, conjugadas com a nossa observação no momento, permitem verificar que os pais e as crianças se sentiram muito bem no seu decorrer, refletindo-se num momento marcado pela comunicação, boa-disposição, interação, harmonia e cumplicidade não só entre pais-crianças, mas também entre estagiária-pais e estagiária-crianças.

Quando questionados sobre como avaliam a participação/adesão das crianças à atividade que foi desenvolvida, as respostas foram unânimes, na medida em que todos salientam que “As crianças aderiram muito bem às atividades, estavam alegres, super felizes e participaram com entusiasmo nos jogos e no desenho que fizeram da família com os pais” (Progenitor A). O Progenitor D reforça a ideia destacando, uma vez, mais que as crianças “(...) estavam todas muito entusiasmadas e participaram todas com muita vontade.” Contudo, o Progenitor B refere que “Aderiram muito bem, tirando a parte dos perderes (risos)”, em que as crianças ficaram um pouco aborrecidas, todavia, “(...) também faz parte do seu crescimento saber perder (risos)” (Progenitor A).

Como se verifica pelas respostas, os pais consideram que o grupo de crianças participou com entusiasmo e dedicação nas atividades propostas, contribuindo também para o seu desenvolvimento social e para a construção de valores, no que respeita ao cumprimento de regras e saber viver em comunidade. Neste sentido, a própria participação funciona como um exercício para a cidadania.

Já em relação à opinião dos pais acerca da forma como o/a filho/a aderiu às atividades, obtiveram-se as conclusões seguinte:

Para o Progenitor A: “O Gabriel estava mesmo delirante, estava mesmo super feliz por estar a fazer esses jogos, nós também costumamos fazer isso com ele em casa (...)” e para além disso “(...) estar a fazer isso com os amigos cá ainda mais feliz ele estava, (...) Ele aderiu muito bem.” O Progenitor B refere que: “Aderiu muito bem e

estava muito contente por ter cá a família” e “(...) participou em tudo (risos)” Progenitor D. Já o Progenitor C diz que: *“Ele gostou muito, ficou assim, com o perder, mas depois demos-lhe a volta e correu bem (risos).”*

Na opinião dos pais a participação das crianças nas atividades foi muito positiva, pois participaram com alegria e entusiasmos em todas as propostas, sendo ainda referida a alegria das crianças associada ao facto de os pais estarem presentes e participarem nas atividades.

Sobre a opinião da participação dos pais nas atividades desenvolvidas no jardim de infância, constatamos que todos os pais consideram muito importante, porque não só *“(...) realça os laços que temos com eles (...)”* como também permite fugir um pouco da rotina diária onde *“(...) é tudo tão rápido, é o jantar e ir para a cama que uma pessoa não consegue fazer mais nada”* (Progenitor A). Ainda o Progenitor B diz que o envolvimento entre os pais-jardim de infância é importante, pois *“(...) assim conseguimos ver e perceber o que os nossos filhos fazem”*. Para além *“(...) de conhecermos as atividades que eles fazem na escolinha e para a escolinha (...)”* nos dar *“(...) a conhecer o trabalho deles (...)”* também é importante para as crianças, na medida em que lhe transmite segurança, pois *“(...) sentem a família mais junta”* (Progenitor C). Assim, o bom relacionamento entre pais-educadora proporciona uma *“(...) maior interação entre a família e as atividades que decorrem no infantário”* (Progenitor D).

Atendendo às opiniões dos pais, e corroborando a ideia de Formosinho & Costa (2011), a sua participação é importante porque cruzar olhares; ou seja, como já defendemos no quadro teórico conhecer a família e com ela estabelecer uma boa relação são condições essenciais para desenvolver a parceria e a sua participação na vida do jardim de infância.

Com este tipo de atividades, além de se promover a relação escola-família, também, se constroem aprendizagens nas crianças. Qual é a sua opinião? Foi esta a última questão colocada aos pais. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Para o Progenitor C a resposta é *“Eu concordo. Não é chegar aqui, largá-los e ir embora, nós, também, estamos cá quando é preciso.”* O progenitor A acrescenta *“Sim, também, acredito que eles fiquem de outra maneira connosco cá (...)”* e ainda refere que *“Quando eles estão a fazer atividades só com os professores (...) estão de uma maneira, connosco há-de se sentir um pouquinho mais à vontade e integram um pouquinho mais a atividade (...)”*. Já o Progenitor D diz que a relação entre a escola-

família são importantes, na medida em que: *“As aprendizagens constroem-se, também, com o apoio da família e da escola (...)”* para além disso promove *“(...) o convívio das crianças com outros adultos que não sejam da família”*, o que a ajuda, no entender do Progenitor B a *“desenvolver a socialização da criança.”*

De acordo com a opinião dos pais, verificámos que existe uma preocupação constante em garantir o bem-estar da criança e em acompanhar o trabalho desenvolvido no jardim de infância com a orientação da educadora. Neste sentido, salientam que é através dos momentos de convívio que *“(...) conseguimos ter um bocadinho mais de noção do que eles, também, fazem, porque às vezes agente, também, nem tem noção”* (Progenitor A).

Em termos de síntese, continuamos a referir a vocação destes pais para participar e colaborar no jardim de infância e assim cimentar uma relação positiva e ativa. Os pais mostram-se conscientes da importância da sua participação nas atividades do jardim de infância e nos efeitos que a relação provoca no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Podemos também concluir sobre a sua disponibilidade para, deste modo, colaborar na construção partilhada do currículo.

3.5 Análise dos dados das entrevistas aos avós e tia participantes nas atividades desenvolvidas

As entrevistas realizadas às avós (duas) e tia (uma) realizaram-se após a atividade Santos Populares – Construção de manjericos com as avós e tias. Como já referimos, o seu objetivo foi o de perceber como se sentiram ao participar na atividade, avaliar a participação das crianças na atividade através da opinião das avós e das tias e conhecer a importância que atribuem à relação escola-família. Designamo-las por Avó A, Avó B e Tia C.

Como ponto de partida das entrevistas, quisemos escutar as avós e tia sobre se foi a primeira vez que participaram em atividades no jardim de infância. Apresentamos as suas respostas

A Avó A e a Avó B referem que *“Sim”*, enquanto a Tia C diz que *“Não”*.

Quando perguntámos à Tia C em que atividades já tinha participado, obtivemos as respostas

Tia C: “*Em diversas, o meu outro sobrinho, irmão do Dinis, também já cá andou e eu trabalho em animação infantil o que faz com que eu viesse muitas vezes à sala e fizesse festinhas deles aqui e (...) atividades.*”

Enquanto as avós participaram pela primeira vez na atividade Santos Populares – Construção de manjericos, a Tia C salienta ter “(...) *uma ligação (...) grande com o infantário (risos)*” e já ter dinamizado algumas atividades.

Quando questionadas sobre se nesse dia vieram só para assistir ou participar em alguma atividade, as avós e tia deram-nos as seguintes respostas:

A Avó A referiu: “*Para participar.*”

Também a Avó B salienta: “*Para participar (risos).*”

Ao encontro da mesma linha de ideias a Tia C diz: “*Vim para participar na atividade do manjerico (...).*”

A disponibilidade e o entusiasmo que foi possível observar durante a atividade, permite-nos afirmar que quando chamadas a participar estas avós e tia estão lá, prontas a cooperar com o jardim de infância

Já em relação à questão “O que mais gostou de fazer na atividade” as avós e a tia afirmaram o seguinte:

A avó A: “*Gostei de tudo, adorei, adorei. Adorei a atividade e adorei a participação das avós, cada um fazia a sua coisa, cada um dizia a sua coisa. Acho que, pronto, é gratificante esses bocadinhos que a gente passa com os netos.*” Já para a Avó B o que mais gostou foi “(...) *por os enfeites nos vasos, enfeitar os vasos.*” A Tia C respondeu: “*De escolher os materiais com ele, e da parte da criatividade do manjerico, tentar criar algo com ele.*”

De um modo geral, verificámos que os aspetos que mais gostaram, no caso das avós, foi o poder ter estado com os netos e de conviverem com as avós das outras crianças. Neste sentido fomentou-se a socialização, não só com as crianças, mas também com os outros adultos presentes na sala de atividades. Já a Tia C salienta a escolha do material e o desenvolvimento da criatividade como o aspeto que mais gostou.

Questionámos também as avós e tia sobre o modo como se sentiram no decorrer da atividade:

A Avó A afirma: “*Muito feliz, muito feliz (risos).*”

A Avó B diz: *“Senti-me feliz, muito contente por ter a oportunidade de participar com o meu neto.”*

A Tia C refere: *“Bem, bem-disposta, passou-se um momento agradável, engraçado entre todas as intervenientes (...).”*

É de extrema importância que todos os participantes nas atividades se sintam bem, para que a sua colaboração em futuras participações seja facilitada. Neste contexto, podemos concluir através das respostas das entrevistadas que a atividade correu bem e que no seu decorrer foi proporcionado um ambiente acolhedor e de partilha. Contudo, a participação das tias ocorreu em minoria, sendo, esta constatação referida pela Tia C *“(...) eram [mais as] avós (...) mas foi um momento agradável.”* O que demonstra que apesar de ser a única tia a colaborar na atividade foi carinhosamente acolhida pelas avós, o que contribuiu para o seu bem-estar e satisfação.

O que acha que o seu (sua) neto(a) ou sobrinho(a) mais gostou na atividade? Porquê? Foram as questões colocadas de seguida, às avós e tia. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Avó A: *“Gostou de participar, de meter os botõezinhos, a ideia dela era os botõezinhos, de fazer aplicações, ajudou. Aliás, eu é que ajudei que ela é que fez a obra, não eu. Eu é que ajudei (risos).”*

Avó B: *“Gostou de tudo, ficou muito contente. Levou os dois vasos para casa, muito contente, e ficou com os dois para ele.”*

Tia C: *“Eu acho que ele gostou de me ter cá (risos), mesmo não sendo a avó, embora estivessem mais avós na sala, sentiu-se bem acompanhado na mesma.”*

Com as respostas a estas questões podemos concluir que a satisfação das crianças por realizar a atividade em conjunto com as avós ou tia é notável. As participantes salientaram que as crianças gostaram de realizar a atividade e colaboraram, criativamente, ao longo da sua realização, nomeadamente, através de sugestões de materiais a utilizar e de como e/ou onde os aplicar. Para além do referido, a Tia C destaca que o facto de estar presente na atividade proporcionou ao sobrinho um momento de felicidade, o que nos leva a pensar que os papéis das avós e das tias surgem como um complemento um do outro.

Tentámos ainda perceber se as avós e a tia consideram que as atividades realizadas são importantes e verificamos que:

Avó A: *“São muito importantes, para desenvolver o crescimento da criança, o cérebro da criança, tudo, é assim, acho que é bom para tudo, para o desenvolvimento da criança, acho ótimas essas atividades. Acho muito bem. As atividades, agora, são boas, e espero que venham a ser, ainda muito melhores (risos).”*

Avó B: *“São, é uma lembrança que eles depois ficam com eles e estavam todos divertidos e contentes a fazer os trabalhinhos. Façam muitas vezes coisas assim que eles gostam e ficam felizes (risos).”*

Tia C: *“Sim, sim, fazem falta, haver essa dinamização, também, da família com a escola, com a escolinha. Que venham mais atividades e que se façam assim, sempre, coisas tão criativas (risos).”*

A Avó A considera que as atividades desenvolvidas em parceria com a família contribuem de modo positivo para o desenvolvimento global da criança. Em relação à Avó B, refere que as atividades realizadas contribuem para o bem-estar da criança e servirão para mais tarde recordar com carinho os momentos de harmonia entre avó e neto/a.

Em síntese, podemos salientar que avós e tia são concordantes entre si, e também com os pais e com as educadoras, atribuindo à relação jardim de infância-família grande importância. A sua disponibilidade para estar na sala e realizar uma atividade com os/as netos/as e sobrinho/a foi notória e as suas opiniões, recolhidas nas entrevistas, confirmaram não só essa disponibilidade como também o seu empenhamento e reconhecimento positivo da relação com o jardim de infância. Evidenciaram também a necessidade de realizar mais atividades em que possam colaborar.

Assim, podemos concluir que a construção partilhada do currículo pode envolver os pais, mas também outros elementos da família das crianças, neste caso avós e tia.

4. Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

“Um bom ensino implica não só abrir as portas da comunicação entre o aluno e o professor, mas também entre os alunos, as outras pessoas, as coisas, os acontecimentos, etc” (Vasconcelos, 1997:19, citada por Marchão (2012: 53).

Considerando que a Prática e Intervenção Supervisionada é “ (...) a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009:98), no seu decorrer foi-nos dada a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos que nos foram transmitidos ao longo do percurso académico, tornando-nos mais conscientes acerca da profissão de educadora de infância, e podendo por em práticas competências profissionais que fomos construindo.

Indiscutivelmente, que ao contato direto com o contexto de jardim de infância está associada a responsabilidade e um certo compromisso em proporcionar a cada criança e ao grupo aprendizagens que fomentem o seu desenvolvimento global, não fosse o processo de ensinar “(...) ajudar a construir o processo de aprendizagem do aluno, o que elícita a necessidade de adequar essa ajuda ao processo construtivo pelo aluno” (Onrubia, 2001: 121 - 122, citado por Marchão, 2012: 116). Assim, é extremamente importante que o/a estagiário/a, ao desenvolver a PES, tenha por base a pedagogia em participação, ou seja, deve ter em conta que a criança tem um papel ativo na procura dos seus próprios saberes e que não é uma tábua rasa, pois quando inicia a educação pré-escolar vem munida de conhecimentos, que surgiram das experiências por si vivenciadas. Deste modo, devem ser valorizados os conhecimentos e as competências das crianças e a partir deles elaborar e ou adequar as planificações de acordo com as suas necessidades.

O/a educador/a, ao conceber, organizar e desenvolver, a sua prática, cria um esquema de mediação entre a realidade e o pensamento corporizado num plano estruturado e de configuração do currículo que permite orientar e flexibilizar a ação (Marchão, 2012) e perceber que o processo de ensino não acontece se não existir intencionalidade e adequação à criança e ao grupo de que ela faz parte.

Foi tendo em atenção a importância da intencionalidade educativa que recorremos às OCEPE para organizar e estruturar a nossa ação educativo-pedagógica e proporcionar ao grupo e a cada criança “(...) experiências com sentido e ligação entre

si (...) [para dar] coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (ME, 1997:93).

Inicialmente foi preciso observar e compreender o desenvolvimento intelectual da criança, sendo necessário recorrer aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica e da componente curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar que nos permitiram observar e ter em consideração os seguintes aspetos: a organização da sala de atividades, as regras usadas na sala de atividades, a faixa etária do grupo de crianças, as características do grupo de crianças (interesses, motivações e necessidades), as rotinas e hábitos do grupo de criança, o projeto que a educadora cooperante elaborou para desenvolver ao longo do ano letivo, o material disponível e a caracterização da família, ainda que de uma forma sumária.

Observar implicou olhar, perceber, examinar, descobrir e agir com maior sentido e coerência e a este propósito, importa lembrar Formosinho (2002: 180) que refere que “Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-la em actividades (...) constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças”, na medida em que qualquer que seja a forma de avaliação utilizada esta visa sempre como principal objetivo o aperfeiçoamento do ato educativo. Tendo em atenção a recomendação da autora, a observação, conjugada com a reflexão, foi prática diária e suporte da ação educativa na definição de objetivos, estratégias, atividades e tomadas de decisão, incluindo a necessidade de criar um ambiente educativo em que as crianças se sentissem apoiadas, seguras e estimuladas para se empenharem no processo educativo.

Assim, foi possível conceber e desenvolver a planificação semanal orientada pelos diversos professores do mestrado, e em que fomos criando oportunidades e atividades para o grupo e para cada criança. Foi nossa preocupação que essas oportunidades e atividades permitissem a participação ativa das crianças, que socializassem e partilhassem com as outras crianças; no fundo que aprendessem a aprender por via de oportunidades para exercitarem as suas competências, incluindo o seu pensamento para expor ideias de modo claro e preciso (Marchão, 2012).

A nossa ação foi também pautada por uma identidade colaborativa com as crianças, com os/as profissionais do contexto educativo e com as famílias, tendo como objetivo dar sentido e coerência a todas as decisões que foi preciso tomar ao longo da responsabilidade que assumimos como educadora estagiária. Este sentido colaborativo

foi constante, embora nele insistíssemos com grande empenhamento nas atividades que desenvolvemos para a promoção da relação com as famílias.

De modo particular, o planeamento que desenvolvemos para o grupo foi flexível e com ele tentámos responder às suas particularidades e interesses. A planificação seguiu alguns dos temas sugeridos pela/s educadora/s cooperante/s (na sala onde iniciámos e na sala onde completámos a nossa PES) e relacionou-se com o Projeto Educativo da Instituição.

A planificação e a sequente ação que desenvolvemos assentou na organização do ambiente educativo que privilegiou o trabalho em grande, em médio, em pequeno grupo e individual, partindo da ideia de Hohmann & Weikart (2004: 124) que sugerem que “(...) o tempo de pequenos grupos é uma oportunidade de contacto e intercâmbio com as outras crianças”, possibilitando a descoberta e partilha de opiniões, obrigando a criança a pensar e defender o seu ponto de vista, isto é, a organização de pequenos grupos permite à criança desenvolver o pensamento crítico. O desenvolvimento do pensamento crítico permite que “(...) a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de acções e oportunidades cada vez mais complexas” (Marchão, 2012: 51).

Procurando que a PES fosse promotora de aprendizagens significativas para as crianças, e que as planificações surgissem articuladas entre si, englobando as diferentes áreas de conteúdo, recorremos ao apoio das OCEPE para organizar as experiências e atividades das crianças de modo transversal nas seguintes áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação que abrange os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, das expressões (expressão motora, dramática, plástica e musical) e Área do Conhecimento do Mundo (domínio das ciências, história e geografia).

Assim, no que respeita à Área de Formação Pessoal e Social que decorre da “(...) perspectiva que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME, 1997:51), demos uma maior atenção à educação para os valores, particularmente, ao respeito pelos outros, ao saber partilhar e ao saber colaborar, tendo, também, como objetivo contribuir para o envolvimento e aproximação entre a criança-criança, criança-educador, criança-família e família-educador.

Na Área da Expressão e Comunicação e no que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, apostámos, diariamente, em diálogos

desenvolvidos em pequeno e ou em grande grupo, com o intuito de fomentar momentos de comunicação entre criança-criança e criança-adulto e proporcionar interações verbais, pois “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (ME, 1997: 66).

Dada a importância da oralidade, como estagiária, tivemos a sensibilidade de devolver o modelo correto, sempre, que a criança pronunciava palavras de modo menos preciso. Contudo, tivemos o cuidado de não realizar a correção de forma exaustiva ou abrupta, para evitar situações de desencorajamento por parte da criança. “(...) o estímulo e a orientação solidários, sempre que adequados auxiliam as crianças a verem as possibilidades linguísticas disponíveis” (Fontana, 1991:97) e consolidam um ambiente onde as crianças se sentem motivadas a participar sem a preocupação de o adulto a corrigir.

Recorremos com frequência, também, à leitura e conto de histórias (tendo como recurso um cavalete, folhas A4, lápis de cor, livros e fantoches), a textos lacunares (onde algumas palavras são substituídas por imagens, de forma a facilitar a sua leitura e compreensão), à recriação e reconto das histórias ouvidas (tendo como recurso cartões com imagens alusivas á mesma, de modo a obter uma sequência lógica da narrativa), à realização de jogos de memória (consciência fonémica e divisão silábica, dividindo palavras em sílabas, com o auxílio de palmas), à exploração de palavras a partir de um determinado som, a rimas, a exploração dos livros, a decodificação de imagens (como, por exemplo, descobrir o tema da história a partir da imagem da capa do livro), à exploração do significado de novas palavras, à escrita de receitas (para que a criança compreenda que o que se diz pode ser escrito) e ao desenho como forma de escrita (em cada desenho a criança escrevia o seu nome e a data).

Também foram proporcionados momentos de comunicação não verbal, em que através de histórias as crianças tiveram a oportunidade de “(...) expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mímica (...)” (ME, 1997: 68), constituindo-se como outro meio de se expressar e aprofundar a linguagem.

A utilização de diferentes formas de contar ou ler histórias desperta o desejo da criança em aprender a ler e em criar as suas próprias histórias, de forma criativa e expressiva, apoiando o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Ainda, foram proporcionados momentos de contato com o código escrito, onde ao escrevermos, as receitas no cartaz e as expor na parede da sala de atividades (sejam

elas, receitas de bolo ou dos procedimentos das experiências realizadas), as crianças começam “(...) a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras (...)” (Mata, 2008: 33). As crianças puderam, ainda, recorrer aos cartazes de forma a compreender que o que se diz se pode escrever e que a escrita permite recordar o dito.

Ao proporcionarmos à criança momentos com o código escrito, permitimos oportunidades de tentativas de escrita, embora “(...) não se trate de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME, 1997: 65). Assim, mesmo que as tentativas de escrita não sejam bem conseguidas, devem ser valorizadas de forma a incentivar a reproduzir novas letras e palavras.

A presença do código escrito, para o grupo da sala das Borboletas, foi evidente em todas as atividades realizadas. Quando realizavam desenhos ou outros trabalhos, as crianças escreviam o seu nome e imitavam as letras e palavras dos títulos dos trabalhos que se encontravam afixados, normalmente, no cavalete. Este processo de aproximação com a escrita encontra-se destacado nas OCEPE, na medida em que “(...) começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras” (ME, 1997: 69), sendo necessário proporcionar momentos que sejam do interesse da criança como, por exemplo, “(...) aprender a escrever o seu nome, que tem sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve” (ME, 1997: 69).

A emergente aprendizagem da escrita, no grupo da sala das Borboletas, tornou-se um momento de brincadeira lúdica, onde as crianças brincaram com o vocabulário, ao fazer comparações entre as letras do seu nome com outras palavras, o que por vezes, resultou na criação de rimas. Assim, foi visível que a abordagem à escrita, neste grupo de crianças, é encarada como um momento de descontração e de partilha.

No domínio da matemática “é importante que as crianças pequenas aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas que se envolvam nos processos matemáticos (...)” Spodeck (2010: 334). Por este motivo, procurámos ao longo das sessões proporcionar o envolvimento das crianças em situações como:

- a interpretação de dados, através do mapa das presenças e do registo do tempo, onde a criança diferenciou momentos do dia a dia, conhecendo o desenrolar do tempo – dia, semana e mês (presente (agora), passado (antes) e futuro (depois));

- a formação de conjuntos simples, onde primeiramente organizou e formou conjuntos com os lápis através das suas cores e mais tarde organizou novamente e formou conjuntos com os mesmos lápis mas, desta vez, tendo em atenção dois aspetos - a sua cor e espessura;
- a organização e interpretação de dados (Diagrama de Venn);
- a promoção da noção de número natural;
- o conhecimento dos números cardinais e ordinais (como, por exemplo, recriar a sequência da história através de cartões);
- a procura, construção, compreensão e descrição do que são padrões de repetição e de crescimento;
- a descoberta de características familiares e formas comuns para criar e construir sequências;
- a correspondência termo a termo;
- o estabelecimento da correspondência entre quantidade e número;
- o desenvolvimento de quantidade e medida (situações de receitas culinárias e experiências realizadas na área da ciência);
- e a operação simples de adição e subtração.

Inscribendo o domínio da matemática no quotidiano da sala de atividades, permitimos à criança o desenvolvimento de “(...) múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas” (ME, 1997: 73), onde podem fazer previsões e racionar sobre os dados obtidos, como, por exemplo, a atividade experimental de coloração de cravos e construção de pega monstros, onde as crianças registaram as previsões e as conclusões a que chegaram.

Para que as crianças pensem criticamente, criem noções matemáticas, formulem hipóteses e sintam curiosidade em investigar, cabe ao “(...) educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997: 73), em que o objetivo fundamental não é apresentar a solução mas sim refletir, explicitar e debater em pequeno ou grande grupo o porquê da resposta obtida e como se conseguiu chegar aquela conclusão.

No que concerne ao domínio das expressões, apesar as de podermos diferenciar em quatro áreas, visto que cada uma possui características específicas, estas “(...) não podem ser vistas de forma totalmente independente” (ME, 1997: 57), pois encontram-se correlacionadas entre si, completando-se mutuamente.

Ao encontro desta ideia foi feito um esforço em articular todas as áreas e

“(...) diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME, 1997: 57).

No domínio da expressão motora, tivemos em consideração que a criança quando inicia o seu percurso no jardim de infância já possui algumas capacidades básicas, como, por exemplo, andar, manipular objetos e ultrapassar obstáculos. Tendo em atenção tais princípios, apostámos em atividades que proporcionassem situações de exercício e que desenvolvessem a motricidade global da criança, (saltar a pés juntos e a um só pé, correr, iniciar certos movimentos e parar repentinamente, relaxar, entre outros).

Proporcionamos, também, o desenvolvimento da motricidade fina, tendo a criança a oportunidade de manipular corretamente diversos materiais (canetas, pinceis, lápis, etc.) e atirar e receber com as mãos materiais de arremesso (bolas).

Realizámos também alguns jogos de movimento (jogo da estátua, jogo do “mata”, do lencinho, das cadeiras dançantes entre, outros) que por sua vez, permitem que “(...) a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem” (ME, 1997: 59). Os jogos de movimento com regras perspectivam situações de socialização e de descoberta, em que a criança compreende e cumpre determinadas regras. Com a estipulação de regras, o grupo de crianças tem a oportunidade de as referir e relembrar quando necessário, contribuindo para um maior desenvolvimento e domínio da linguagem.

Ao nível do domínio da expressão dramática e visto que “(...) é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações” (ME, 1997: 59), recorremos a fantoches, à realização do jogo simbólico e dramático.

Relativamente à utilização de fantoches, foram utilizados no conto e recriação de histórias fantoches de vários tipos e formas, nomeadamente, fantoches de dedo, que imitavam coelhos e no decorrer da história *Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo* (história que fala da origem e da criação de novas cores a partir de outras) foram utilizados fantoches criados com papel celofane para que quando se sobrepussem obtivéssemos uma nova cor. O grupo de crianças manuseou, criou fantoches com

lenços de diversas cores e recriou/inventou novas histórias com agrado, o que possibilitou diferentes formas de expressão e de comunicação.

No que diz respeito ao jogo simbólico e dramático, este tornou-se uma peça essencial na sala de atividades, visto que era muito valorizado pelo grupo de crianças, sendo indiscutível visualizar a alegria constante e o sorriso presente nos seus rostos aquando do seu decorrer.

O jogo simbólico e dramático englobou experiências, como a criação de uma mesa de estação de verão, onde as crianças tiveram a oportunidade de, a partir da história *Adivinha quanto eu gosto de ti - no verão*, recriar o cenário. Para a sua recriação, a educadora estagiária dialogou com o grupo sobre qual o material necessário e como o adaptar de acordo com os interesses. A recolha do material realizou-se no exterior da instituição o que motivou o grupo na procura de pedras, flores e galhos que estivessem caídos no chão, estando sempre presente o respeito pela natureza.

Após a construção do cenário, o grupo teve a oportunidade de, em conjunto, recriar a história e mais tarde criar a sua própria história, onde todos interagiram de forma espontânea, embora orientada e moderada pela educadora estagiária. No seu decorrer faziam-se ouvir as gargalhadas não só das crianças como também dos adultos presentes na sala, imperando o bom humor, a cumplicidade, a brincadeira lúdica e a troca de afetos na sala de atividades.

Outro jogo simbólico e dramático a destacar foi a mimica e dramatização de uma história de verão criada pela educadora estagiária. Não fazendo sentido falar do verão dentro da sala de atividades, e como a meteorologia nos convidava a ir para o parque exterior da instituição, a educadora estagiária convidou o grupo a acompanhá-la.

Uma vez no parque, a educadora estagiária iniciou o conto da história, solicitando ao grupo que repetisse todos os movimentos que ela efetuasse. No decorrer da mesma, as crianças tiveram a oportunidade de correr, saltar, imaginar que realizavam um piquenique numa montanha verde e com relva macia, onde comiam deliciosas frutas características da estação, como, por exemplo, uma suculenta melancia. A esta experiência juntaram-se outras ocasiões, como tirar os sapatos e andar descalços - neste momento as crianças nem acreditavam no que lhes pedia a educadora estagiária. Descalçar? Interrogavam-se com alguma estranheza e com um enorme sorriso.

Consideramos que ao realizar esse tipo de jogos e “na interação com outra ou outras crianças, (...) os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do

seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (ME, 1997: 59).

Assim, devem ser criadas situações em que as crianças possam distanciar-se um pouco da rotina diária e terem a oportunidade efetiva de serem crianças, embora a criação de rotinas seja uma base de segurança para a criança, pois permite a previsão de acontecimentos.

Relativamente ao domínio da expressão plástica, e considerando que “A educação pela arte deve fazer parte da formação integral de um aluno (...)” (Duarte, 1993: 9), pois permite o desenvolvimento da sua sensibilidade estética, importa despertar e estimular a capacidade criativa da criança, valorizando a exploração e descoberta de diferentes materiais.

Assim, foi através da expressão plástica que possibilitámos ao grupo de crianças a exploração e identificação de diversos materiais e instrumentos de qualidade (tintas, pincéis, entre outros), o conhecimento e cumprimento das regras para a sua utilização, o gosto por experiências, combinações novas e efeitos criativos na execução de trabalhos, a valorização da pintura através do conhecimento da vida do Pintor (Nadir Afonso), o desenvolvimento do processo de composição plástica (cores, formas diferentes, etc.), o desenvolvimento da sensibilidade estética, a compreensão da pintura e da profissão de pintor, o desenvolvimento da motricidade fina (relacionando-se com o domínio da expressão motora), o reconhecimento de diversos tipos de papel e a sua função (papel manteiga, papel crepe, papel de lustre, entre outros), a criação de massa de cores e a criação de um moinho de vento.

Considerando o desenho e as pinturas como meio de representação e comunicação, estes ocuparam um papel de destaque na rotina da sala de atividades, proporcionando a cada criança momentos de recriação de pedaços de histórias, de momentos de convívio com a família em atividades organizadas pela educadora estagiária (lanche familiar), entre outros.

Tendo em atenção que “não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo” (ME, 1997: 61), foi nossa intenção dinamizar e tornar as atividades de desenho e pintura em atividades educativas com significado para a criança. Deste modo, na realização dos desenhos e pinturas, as crianças tiveram acesso a diversos materiais, como, por exemplo, o cavalete duplo, sendo criada a primeira oportunidade para as crianças usarem este recurso, e tornando-se uma experiência única e favorecedora do

desenvolvimento do grupo através do desejo em explorar e realizar trabalhos a partir de diferentes materiais.

A disposição e acessibilidade a materiais de desperdício (como, por exemplo, aparas de lápis, massas alimentícias, botões, pedaços de cartolina, algodão, cotonetes, pedaços de tecido, lã, etc.) e a outros materiais fez-se de forma organizada, isto é, todos os materiais estavam dispostos em caixas em cima de mesas, de forma a facilitar a sua aquisição e proporcionar as condições necessárias à sua utilização.

Após a utilização dos materiais, sejam, estes pinceis, lápis, entre outros, as crianças tinham o cuidado de os limpar e arrumar no local estipulado, demonstrando respeito pelo material coletivo (relacionando-se com a área de formação pessoal e social).

No final dos trabalhos, e visto que estes servem não só para documentar as atividades, mas “(...) também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (ME, 1997: 62), a educadora estagiária expunha-os no placar da sala de atividades e em conjunto com as crianças convidava os pais/família a apreciá-los.

Outro aspeto privilegiado foi a identificação, nomeação e criação de novas cores através da mistura de duas cores básicas (relacionando-se com a área do conhecimento do mundo e com a linguagem).

Sendo, durante toda a prática pedagógica, o domínio da expressão plástica transversal a todas as atividades, foi possível à criança desenvolver o pensamento, a criatividade, imaginação, destreza manual e a sua expressão, colaborando com agrado e contribuindo com alegria para os trabalhos realizados.

No que diz respeito ao domínio da expressão musical, esteve também presente ao longo da prática. Realizámos atividades de criação de ambiências sonoras, de memorização e reprodução de canções, de reflexão sobre o som, de exploração de instrumentos musicais convencionais (clavas), de jogos de ritmo e de movimento, de discriminação auditiva (de que direção vem o som), de silêncio como promotor de oportunidades para aprender a ouvir e de expressão corporal através da música (quando o grupo dançou de acordo com o ritmo da música - atividade *Chá das mães*).

Assim, sendo, e recorrendo às OCEPE, a expressão musical “(...) assenta num trabalho de exploração de sons e ritmo, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir (...)” (ME, 1997: 63),

o que proporciona à criança a discriminação auditiva, a memorização e capacidade de reproduzir mentalmente pedaços musicais.

A área de conhecimento do mundo engloba três subáreas, mais especificamente, as ciências, a história e a geografia.

Na área das ciências desenvolvemos atividades experimentais, como, por exemplo, a experiência com leite e corantes alimentares (de forma a verificar que conseguimos criar novas cores a partir da mistura de duas ou mais cores básicas), a utilização do prisma ótico (para constatar que a cor branca surge quando ocorre a junção das sete cores do arco-íris), a utilização de papel crepe (de modo a constatar quais os papéis que absorviam água), a coloração de cravos, a criação de pega monstros e a criação de caravelas portuguesas, através de dobragens, com uma folha de papel A4, que serviu para abordar e comparar dentro de uma bacia com água, objetos que flutuam e não flutuam (comparar uma pedaço de maçã com um pedaço de batata, uma moeda de dois euros com uma moeda de dez cêntimos, entre outras comparações). No decorrer das atividades, as crianças demonstraram entusiasmo ao pedirem novas atividades relacionadas com esta área e registrando as suas ideias prévias e conclusões numa folha de registo.

No que concerne à área da história e da geografia, desenvolvemos atividades como: o jogo do bingo, através de personagens da *Lenda do Gigante Adamastor*, a recriação da lenda através da ordenação de cartões (desenvolvendo noções de espaço e de tempo e articulando com a matemática - conceito de ordinal), a comemoração dos santos populares, a recriação de manjericos com a ajuda das avós e tias (conduzindo o grupo à compreensão e respeito pelas tradições populares) e a comemoração do Dia da mãe e do Dia da família (levando à compreensão do significado da comemoração de determinadas datas destacadas no calendário).

Neste sentido, a área do conhecimento do mundo promove a interação da criança com o mundo que a rodeia, levando à sua compreensão e tendo por base a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber entender o porquê dos acontecimentos. Por este motivo “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo (...)” (ME, 1997: 79), cabendo ao educador promover, incentivar e estimular essa curiosidade.

Em linhas gerais, a realização da prática pedagógica, resultou muito bem na medida em que contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, enquanto, futura educadora e proporcionou momentos de cumplicidade, partilha, cooperação entre a

estagiária, as crianças, as educadoras cooperantes, a família, a técnica operacional e entre todas as pessoas que compõem a comunidade educativa.

O facto da educadora cooperante se demonstrar sempre disponível a ajudar, permitiu refletir, adequar, melhorar e transpor algumas fragilidades, por nós detetadas no início da PES.

Podemos dizer, que a vontade de fazer bem e melhor foi constante, e por este motivo, no final de cada sessão, houve um diálogo com as crianças com o intuito de questionar sobre quais as atividades que mais/menos gostaram e o porquê. Essa reflexão também era complementada com as opiniões e sugestões da educadora cooperante e da parceira de estágio.

Foi com um sentimento agridoce que finalizamos a PES, pois embora estejamos felizes e orgulhosas por termos concluído com sucesso essa etapa, ficamos com a sensação de que a vontade de intervir novamente com o aquele grupo de crianças e de conviver com toda a comunidade educativa da instituição irá acompanhar-nos ao longo de todo o nosso percurso profissional, não fosse essa a nossa primeira experiência como educadora.

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexão e considerações finais

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram várias as aprendizagens que contribuíram não só para o desenvolvimento do estudo que efetuámos, mas também para a nossa formação enquanto futura profissional de educação.

O trabalho de investigação-ação desenvolvido foi extremamente importante para compreendermos e reconhecermos, pelas perspetivas teóricas, pela ação e pela recolha de opiniões, a importância da participação da família nas atividades do jardim de infância e, desse modo, as crianças beneficiarem de um currículo cuja construção pode ser participada e partilhada com a família. O relatório que apresentamos é, pois, resultado de um percurso planeado e refletido quotidianamente, movido pela importância da participação da família nas atividades no jardim de infância.

Alicerçamos o percurso na pesquisa teórica e documental de modo a expor a educação pré-escolar numa perspetiva curricular e a demonstrar a importância da família na construção do currículo da sala do jardim de infância. Simultaneamente, procurámos dar resposta à questão inicial do estudo, *“De que modo é que a educadora de infância pode promover uma boa relação entre a família e o jardim de infância e, assim, incluir a família na construção do currículo?”* e, nesse sentido desenvolvemos um conjunto de atividades cujos protagonistas foram as crianças e as famílias e recolhemos opiniões das educadoras de infância em exercício na instituição, dos pais, das avós e de uma tia das crianças.

Desse trabalho de campo, salientamos a disponibilidade demonstrada pela família das crianças e que nos mostrou o quão importante é desenvolver canais de comunicação e estratégias que envolvam a família no quotidiano do jardim de infância, contribuindo para a construção do currículo e para um ambiente de bem-estar saudável e inclusivo.

Com as atividades que desenvolvemos foi possível perceber que os pais e outros familiares (avós, tia) se disponibilizam para participar nas atividades quando são convidados, mas também colaboram com sugestões de modo a contribuir para a socialização da criança e para a sua formação enquanto cidadão.

Verificámos também que a família e a educadora de infância são os modelos de referência para a criança, sendo necessário que estes dois contextos trabalhem em parceria e desenvolvam uma boa comunicação. Todavia, os pais/família e a educadora

devem ser ouvidos e saber ouvir, pois só assim será possível em conjunto planificar atividades integradoras e com significado para as crianças.

Concluímos também que o papel ativo da família na educação da criança deve ser estimulado pela educadora, visto que é através da partilha de informação e de uma relação de proximidade que são descobertas as motivações e dificuldades da criança, não fosse o contexto familiar o primeiro e o mais importante ambiente de socialização das crianças mais novas.

Com o decorrer da prática, foi notória a predisposição e interesse dos pais/família em participar em atividades desenvolvidas tanto pelas educadoras e estagiárias como também pela própria instituição. Na instituição, a participação dos pais não se resumiu apenas a atividades ou datas tradicionais (o natal, o fim do ano letivo, por exemplo) e quando solicitados eles estavam lá cheios de boa vontade, demonstrando conhecer a importância da sua presença no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Podemos considerar que as famílias das crianças deste jardim de infância, na sua generalidade, desenvolvem uma participação do tipo co-participativa, identificando também situações do tipo colaborativo, (Magalhães, 2007), na medida em que existe uma efetiva parceria entre ambos os contextos, tendo como objetivo melhorar a qualidade da resposta educativa.

A maioria dos pais/família, nesta instituição, participam nas atividades e preocupam-se com o desenvolvimento do/a seu/sua filho/a, procurando informação junto das educadoras sobre os temas e atividades que foram e que se irão realizar.

Apesar de observarmos uma relação positiva, ainda muito pode ser feito para a melhorar ainda mais, nomeadamente por uma maior e efetiva participação dos pais na construção do projeto educativo da instituição. A caixa das sugestões usada na instituição parece-nos uma boa estratégia para favorecer a participação dos pais

Em síntese, constatamos que a relação entre a jardim de infância e a família assumiu um papel de destaque no desenvolvimento global da criança, contribuindo também para o equilíbrio do seu estado físico, emocional e psicológico. Lamentavelmente, não podemos generalizar que o observado nesta instituição possa acontecer em todos os jardins de infância.

Acreditamos que nesta instituição a relação entre jardim de infância-família será ainda melhorada e que os aspetos, menos conseguidos, como, por exemplo, a elaboração do projeto educativo terá, futuramente, a colaboração dos pais/família.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- ABREU, A. (2012) - A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso. Castelo Branco: IPCB. Escola Superior de Educação. 141 f. Dissertação de Mestrado.
- ABREU, I., SEQUEIRA, A. & ESCOVAL, A. (1990). *Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AGUIAR, P. (2002), Organização da Componente de Apoio à Família. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ALMEIDA, G. (1994), A Interação Familiar. Boletim do Centro Regional de Alcoologia. Porto Editora.
- BATISTA, M. (2013) *Os Pais e a Família no Jardim de Infância: Uma Parceria na Construção e Desenvolvimento do Currículo*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BORDENAVE, J. & DIAZ. (1995). O que é participação. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense
- CARDONA, M. J., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M., & TAVARES, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CARDONA, M.J. (1997). Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834 – 1990). Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO & CAMPOS (2001). Olhares europeus sobre a educação Perspectivar Educação. *Revista para Educadores*. Porto, 7, (p.58)

- CORDEIRO, M. (2008). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- CORREIA & SERRANO, (2002). Caminho para a construção coletiva de ambientes saudáveis. São Paulo
- CORSINO, P. (2005). Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S (Org). Profissionais de educação infantil: gestão e formação (pp. 205-216). São Paulo: Ática.
- COUTINHO, R. (2015). Amor: Ingrediente chave para ser. Professor. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto.
- CURY, A.J. (2003). Pais brilhantes, professores fascinantes. RJ: Sextante.
- D'ANTINO, F. (1998). *A mascara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*. São Paulo: Memnon.
- DAVIES, D. (1993), Os Professores e as Famílias – a colaboração possível, Lisboa, Livros Horizonte
- DIAS, C. & NEVES, I. (2012). A importância de contar histórias. In SILVA, C., MARTINS, M. & CAVALCANTI, J. (Org.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J & COSTA. (2011). Porque é que a sua é redonda e a minha é bicuda?. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J & GAMBÔA, R. (org.). (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Pedagogia*. Porto: Porto Editora. (p. 83-124).
- FORMOSINHO, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ªed., pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (Ed.). (2000). *Estudos sobre a Mobilidade Docente*. Cadernos PEPT 2000, 23. Lisboa, Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J. O. (2002). A Supervisão na Formação de Professores – Da sala à Escola. Porto: Porto Editora.

- GASPAR, M. F. R. F. (2013). Colaboração e envolvimento dos pais na educação pré-escolar em Portugal. Lisboa: APEI, *Infância na Europa*, **24**. 2013, (p. 28-29).
- GIMENO, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GUERRA, M. A. S. (2000). *A Escola que Aprende Porto*: Edições Asa.
- GUZMAN, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, **97**. Setembro 2012, (p. 16-18).
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOMEM, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância..* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, D. (1999). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (pp.75-105). Lisboa: Texto Editora.
- MACEDO, R. (1994). *A família diante das dificuldades escolares dos filhos*. Petrópolis: Vozes.
- MAGALHÃES, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- MARCHÃO & BENTO (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- MARCHÃO, A. (2010). (RE)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri
- MARQUES. R. (1993). *A Escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- MARQUES. R. (2001). Professores, Famílias e projecto educativo. Edições: ASA.
- MARTÍNEZ, C. G., (2013). Participação na Escola. Lisboa: APEI, *Infância na Europa*, 24. 2013, (p. 26-27).
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.
- MATOS, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 97. Setembro 2012, (p. 47-50).
- MATOS, A. & PIRES, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- MIRANDA, M. M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, Abril 2002, (p. 11-15).
- MUSITU, G., (2003), “A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola” in ALVESPINTO, C. e TEIXEIRA, M. (org.). *Pais e Escola parceria para o sucesso*. Porto, ISET (p.141-174).
- PARO, V.H (1997). Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. Xamã. (p.126)
- PEREIRA, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- PIAGET, J. (1961). Os estádios de desenvolvimento intelectual da criança. In A. SLATER e D.MUIR (Coord.) (2004). *Psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

- PONTE, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, (p.105-132).
- PORTUGAL, G. (1990). Família: Em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança?. Santarém: *Revista ESES*, 2, (p. 49-54).
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.
- PORTUGAL, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, CNIS
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- REBELO, I. (1996). Detalhes da minha História de vida: Um Testemunho. *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12. Porto: Porto Editora.
- REY, F.G. & MARTINEZ, A.M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- SEGALEN, M. (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.
- SILVA, E. (2002) Investigação. Envolvimento parental no jardim de infância: Que representações. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 62. Abril/ Maio/ Junho 2002, (p.36-37).
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA. & FERREIRA. (2009). Família e ensino superior: que relação entre os dois contextos de desenvolvimento?. Exedra: *Revista Científica*, n. º1, (101-126)
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODECK, B. (Org.) (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPODEK & SARACHO (1998). *Ensinando crianças dos 3 aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.

- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (1ªed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (5ª edição). Coimbra: Almedina.
- TORRESCASANA, J. (1989). *Os nossos filhos – Guia dos pais para uma educação Integral das crianças*. Editora: VERBO.
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VASCONCELOS, T. (2001). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O educador como gestor do currículo. *Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Lisboa: APEI, Cadernos de Educação de Infância, 55. Julho/ Setembro 2000, (p.37-47).
- VASCONCELOS, T. (2006). *A educação de infância – Propostas de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: ESEL/IPL.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto Alegre: Edições Asa
- ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artimed.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré-escolar;
Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho: Expansão da Educação Pré-escolar;
Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto: Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;

SITES CONSULTADOS

http://cmsintra.malha.eu/moodle/pluginfile.php/7765/mod_page/content/8/REVOGADO%20-%20DL%20173-95.pdf , 20 de junho de 2015.

<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/88685.pdf> , consultado a 21 de julho de 2015.

http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1210161451_06_Cadernoll_p_79_87_JLR_VDT_JMC_FMF_VM.pdf , acedido a 10 de agosto de 2015.

<http://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/pareceres?start=60>, conselho nacional da educação, acedido em 8 de agosto de 2015.

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf)

[46C28BA831BB/1126/L4686.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf) Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, acedido a 7 de agosto de 2015

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

ANEXO N.º 2 – FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO GRUPO

ANEXO N.º 3 – FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE
ATIVIDADES

**ANEXO N.º 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS
ANTERIORMENTE À REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS**



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação



Questionário

Este questionário⁴ faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Portalegre, sob orientação científica da Professora Doutora Amélia Marchão.

O objetivo desta investigação centra-se na compreensão da relação que existe entre a escola e a família no contexto da educação pré-escolar e de que forma essa relação influencia a gestão do currículo.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade sobre a sua identidade.

⁴ Questionário adaptado do Relatório de Final de Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado Em Educação Pré-escolar realizado por Marta Batista (2013). *Os pais no jardim de infância- uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*, disponível em RCAPP <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/5091>, acedido em 2 de abril de 2015.

A – Identificação

1. Identificação do sexo:

	Assinale com um X
Feminino	
Masculino	

2. Identificação da idade em anos:

3. Identificação profissional e académica:

	6. ^o Ano	9. ^o Ano	12. ^o Ano	Bacharelato	Licenciatura	Doutoramento
Assinale com um X						
	Outro: _____ Qual?					

4. Profissão atual: _____

5. Sexo do/s seu/s filho/s ou da/s sua/s filha/s:

	Sexo masculino	Sexo feminino
Assinale com um X		

(Continuação do questionário na página seguinte)

6. É encarregado(a) de educação da/s criança/s que frequenta/m o jardim de infância?

	Sim	Não
Assinale com um X		

B – Opinião sobre a importância do jardim de infância

1. Destaque através de muito importante, importante e pouco importante o que a Educação Pré-Escolar significa para si:

Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Assinale com um X
			Porque apoia a família na educação da criança.
			Porque é um local onde a família pode deixar a criança durante o horário de trabalho.
			Porque ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, faz amigos).
			Porque é um local de diversas aprendizagens (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora).
			Porque torna a criança mais autónoma.

			Porque é um local onde a criança se sente bem.
			Porque prepara a criança para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

C – Relação escola-família

1. Costuma deslocar-se ao jardim de infância da(o) sua (seu) filha(o)?

	Sim	Não
Assinale com um X		

1.1 No caso da resposta ser afirmativa, com que regularidade costuma deslocar-se?

	Assinale com um X
Todas as manhãs	
Sempre na hora de almoço	
Todas as tardes	
Diariamente	
Semanalmente	
Quinzenalmente	
Mensalmente	
Só quando sou chamada (o)	
Só para as reuniões de pais	
Só para participar em festas	

(Continuação do questionário na página seguinte)

2. Costuma ser informada/o sobre os assuntos do Jardim de Infância:

	Sim, costumo receber informação	Não, não costumo receber informação
Assinale com um X		

2.1 No caso de a resposta ser negativa indique o por quê:

	Não me interessa	Não tenho acesso a essa informação	Não tenho disponibilidade para a receber
Assinale com um X			

Outro motivo:

Qual: _____

3. Identifique se tem por hábito participar nas iniciativas promovidas pelo Jardim de Infância:

	Sim	Não
Assinale com um X		

(Continuação do questionário na página seguinte)

4. Caso a resposta seja afirmativa identifique as atividades em que participa:

	Assinale com um X
Festas anuais (natal, fim de ano, etc.) apenas para assistir	
Festas anuais (natal, fim de ano, etc.) em atividades organizadas para as crianças	
Atividades realizadas com as crianças	
Reuniões	

Outra (s): ☐

Qual (ais): _____

5. Costuma participar na construção das regras da sala e do projeto curricular do Jardim de Infância que a(o) sua (seu) filha(o) frequenta:

	Sim, costumo participar	Não, não costumo participar
Assinale com um X		

5.1 Caso a resposta seja afirmativa, descreva em que momento e como participa:

(Continuação do questionário na página seguinte)

6. Considera ter uma boa relação com a educadora da(o) sua (seu) filha(o)?

	Sim	Não
Assinale com um X		

6.1 Caso a resposta seja afirmativa, identifique o porquê:

	Assinale com um X
É uma pessoa acessível e disponível	
Recebe-me sempre bem	
É uma pessoa compreensiva	
É reconhecida como boa profissional	
É simpática	
É uma pessoa em quem confio	

Outro motivo: ☐

Qual: _____

7. Como avalia a comunicação estabelecida com a educadora do seu (sua) filho(a):

	Assinale com um X
Boa	
Acessível	
Simples	

Fácil	
Difícil	
Condicionada	
Clara	
Oportuna	
Cordial	
Ética	
Estritamente necessária	

7.1 Para além das razões anteriormente referidas, gostaria de destacar outras?

	Sim	Não
Assinale com um X		

7.1.1 Se sim, identifique a (as) outra (s) razão (ões):

(Continuação do questionário na página seguinte)

8. Que importância atribuiu à participação das famílias nas atividades do Jardim de Infância?

9. Participaria em alguma atividade no jardim de infância do(a) seu (sua) filho (a) caso o(a) convidassem:

	Sim, participaria.	Não, participaria.
Assinale com um X		

9.1 Se sim, destaque a hipótese com a qual mais se identifica:

	Assinale com um X
Participava sem receio em qualquer tipo de atividade.	
Em primeiro lugar tentava perceber de que tipo de atividade se tratava e só depois me decidia.	
Participava e colaborava dando ideias, opiniões e ajudava no que fosse necessário.	

(Continuação do questionário na página seguinte).

9.2 Se não, destaque a hipótese com a qual mais se identifica:

	Assinale com um X
Não participava na atividade, porque não tenho disponibilidade.	
Não dava muita importância à atividade nem procurava saber do que se tratava.	

10. Identifique se gostaria de propor alguma atividade para promover a relação escola-família?

	Sim, gostaria.	Não, não gostaria.
Assinale com um X		

10.1 Caso a resposta seja afirmativa, descreva o que gostaria de propor:

Obrigada pela colaboração

ANEXO N.º 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS DO CENTRO SOCIAL COMUNITÁRIO DE SÃO BARTOLOMEU

Blocos	Objetivos	Questões	Obs.
Legitimação e apresentação da entrevista.	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Explicar às entrevistadas o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;</p> <p>Pedir às entrevistadas a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação;</p> <p>Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.</p> <p>Requerer autorização para registrar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista).</p>	Entrevista semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão das entrevistadas.
Identificação da Educadora	Identificar profissional e academicamente as Educadoras de Infância.	<p>1. Quais são as suas habilitações académicas?</p> <p>2. Quanto tempo tem de serviço?</p> <p>3. E neste jardim de infância?</p> <p>4. Qual o tipo de vínculo que tem com este jardim de infância?</p>	
		5. Na sua opinião, quais são os principais objetivos que o jardim	

<p>Conhecer a concepção das educadoras sobre o papel do jardim de infância.</p>	<p>Identificar/refletir atividades que neste Jardim de Infância são implementadas para a concretização da relação escola família;</p>	<p>de infância deve ter na atualidade?</p> <p>6. Que prioridades a este nível contempla o projeto educativo de escola?</p> <p>7. Que participação tiveram os pais/encarregados de educação no projeto educativo de escola?</p> <p>8. Quando organiza o seu projeto curricular que importância atribui à relação com as famílias?</p> <p>9. De que forma promove o envolvimento da família com o jardim de infância?</p> <p>10. Os pais participam com regularidade na vida do jardim de infância?</p> <p>11. De que forma ou em que situações participam?</p> <p>12. Que vantagens ou desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação?</p> <p>13. Na sua opinião, considera que a participação dos pais é sempre positiva? Ou não? Porquê?</p> <p>14. Quem, geralmente toma a iniciativa?</p> <p>15. Existem pais, ou algum familiar responsável pela criança, que não se deslocam</p>	
---	---	--	--

		<p>ao jardim de infância? Sabe porquê?</p> <p>16. O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais ou dos familiares?</p>	
Reuniões de pais	<p>Perceber de que forma se realizam as reuniões de pais;</p>	<p>17. Que importância atribui às reuniões de pais no início/final do ano letivo?</p> <p>18. Que importância lhe atribui no âmbito da relação das famílias com o jardim de infância?</p> <p>19. Na sua opinião, considera que as reuniões devem ser realizadas só nestes momentos?</p> <p>20. Como divulga o projeto curricular de cada ano letivo junto dos pais?</p>	
Finalização da entrevista	<p>Recolher informações complementares;</p> <p>Conclusão da entrevista;</p> <p>Agradecimento pela participação.</p>	<p>21. Há alguma coisa que queira acrescentar às considerações que apresentou?</p>	<p>Todas as reações não-verbais e as conotações linguísticas serão registadas, neste bloco e nos anteriores.</p>

ANEXO N.º 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ÀS
EDUCADORAS

Habilitações Acadêmicas	
Educadora A	“ Licenciatura.”
Educadora B	“ Licenciatura mais especialização.”
Educadora C	“ Mestrado em Educação Pré-escolar.”

Tempo de Serviço	
Educadora A	“ Vinte anos.”
Educadora B	“ Onze anos.”
Educadora C	“ Portanto...um, dois, três,..., sete meses.”

Tempo de Serviço na Instituição	
Educadora A	“ Dezanove.”
Educadora B	“ Dez.”
Educadora C	“ Sete meses [risos].”

Tipo de Vínculo com a Instituição	
Educadora A	“ Hmm...sou efetiva.”
Educadora B	“ Efetiva.”
Educadora C	

	<p>“Portanto, fiz aqui o estágio. A ligação deste do início foi muito forte entre o pessoal docente e não docente, entre os pais das crianças e aí o motivo por me terem chamado depois trabalhar. E pronto o elo de ligação estava criado desde do estágio.”</p>
--	---

Opinião acerca dos principais objetivos que o jardim de infância deve ter na atualidade	
Educadora A	<p>“Apoiar a família, mais... promover o desenvolvimento global da crianças, a socialização e a componente social que é extremamente importante, porque há crianças que não têm apoio a nível da alimentação, têm carências e o jardim de infância, também, vai colmatar essa falha que muitas vezes existe e que agente pensa que não mas existe.”</p>
Educadora B	<p>“São garantir o crescimento de crianças saudáveis e com inserção na sociedade. De fomentar a liberdade de expressão, hmm... tanta coisa que se pode fazer com eles. Respeitar como pessoas e crianças que são e futuros adultos que vão ser, o nosso futuro. Dar-lhes as ferramentas para serem autónomos, sermos aqui um meio, um veículo de informação para os tornar, maduros, crescidos para quando chegarem ao primeiro ciclo começarem outro tipo de crescimento, mas aqui são criados os alicerces que vão servir toda a vida. Muita gente diz que, aqui, o infantário ou pré-escolar é mais importante que a universidade, em parte, porque vai deixar referências e marcas para toda a vida.”</p>
Educadora C	<p>“Então, acho que o principal objetivo é preparar a criança para a sociedade, ou seja tornar a criança num cidadão ativo, livre e solidário. Acho que é o principal.”</p>

Prioridades que, a este nível, contempla o projeto educativo da escola	
Educadora A	<p>“Hmm... essa pergunta é complicada. Ah, o projeto educativo da escola tem em conta, também, muitas vezes essas falhas que existem com a família em casa, crianças que têm um nível social mais baixo e que têm algumas dificuldades e o projeto educativo da escola tenta, também, resolver essas situações que existe.”</p>
Educadora B	<p>“O projeto educativo da escola contempla esses objetivos todos de que falei, contempla também, (...), nós damos grande, importância também, ao facto da parceria com as famílias, onde há sempre um bom ambiente entre escola-família, é lógico que há sempre exceções, em todas as salas, mas isso, também, depende do feitio dos pais, mas</p>

	um dos objetivos principais, também, é fomentar a partilha com as famílias.”
Educadora C	“Portanto do que eu tenho conhecimento do projeto educativo da instituição acho que prendesse muito atividades que levam a criança a participar ativamente em que sejam elas a dizer também um pouco daquilo que querem fazer e trabalhar (...) por sempre a criança em ação, ser ela a fazer e não o adulto, acho que é principal.”

Participação dos pais/encarregados de educação no projeto curricular	
Educadora A	“Nós pedimos sempre a colaboração dos pais no projeto educativo, o nosso projeto educativo de escola é sempre realizado por todo o corpo docente e pela, e pela, pela diretora de serviços. Há sempre um ou outro encarregado de educação que dá uma ideia e nós pomos essa ideia no projeto educativo de escola.”
Educadora B	“É assim, propriamente participação eles não tiveram. Tivemos agora, de á dois anos para cá e cada vez que reformulamos o projeto temos isso em atenção, é termos uma caixa com folhas de sugestões, onde se entrega aos pais para darem sugestões para serem trabalhadas tanto na sala, como na instituição, como para o projeto e nós colocamos as sugestões deles. O que mais foi pedido pelos pais foi para fazer mais atividades de convívio entre os pais, os pais gostam muito de festinhas e convívio. Deste do ano passado, o ano passado foi o primeiro ano, mas vamos continuar a fazer o dia da família. É um dia que temos diferente, onde convivemos, comunidade escolar com a família de uma maneira mais descontraída e não tão formal, porque já o fazemos nas festas de natal, nas festas de final de ano, no dia dos avós, também, chamamos só cá os avós, no dia do pai, que é só um dia para o pai, o dia da mãe que é o dia da mãe. Acho que o nosso infantário tem muito, muitas, ocasiões até chamar cá os pais e sempre que temos alguma..., desde de pais a participarem no dia a dia da escola como vir contar uma história, vir trazer alguma novidade, sempre estamos abertos a sugestões dos pais e a partilha que acho que é importante.”
Educadora C	“Segundo o que me foi transmitido, não tiveram nenhuma, apesar que deviam não tiveram. No entanto eles reforçaram a ideia de que queriam mais convívio e acho que foi a partir daí que surgiu a comemoração do dia da família, a festa dos avós, portanto, de modo a integrar mais a família e haver esse convívio.”

Importância atribuída à relação com as famílias aquando a organização do projeto curricular	
Educadora A	“Portanto a maior parte dos temas que são feitos, que eu ponho no projeto, que ao organizar o projeto curricular tenho no projeto há sempre atividades, há sempre temas que eles só são possíveis realizar com o apoio da família.”
Educadora B	“Muita. Acho que é imprescindível, porque tanto nós somos importantes para eles como eles para nós, isto tem que haver um fio condutor entre escola-família. O que é trabalhado aqui tem que ser trabalhado em casa para fazer algum sentido e para causar alguma marca na criança e sentir que realmente é importante o que está aqui a trabalhar na sala. Como agora dou o exemplo estamos a trabalhar o dia do pijama e vai ser enviado um trabalho para casa sobre a família e eles o vão fazer, já fizemos do outono, as minhas colegas também o fazem. Há sempre uma preocupação em fazer atividades e contemplar situações e mesmo atividades que envolvam a família.”
Educadora C	“Como eu, pronto eu tenho agora elaborado vários trabalhos em que peço, sempre, a colaboração da família. Como eu expliquei aos pais não é só importante uma boa relação da educadora com as crianças, as crianças dentro da instituição têm que sentir a presença dos pais não só quando os vêm levar e quando os vêm buscar. Têm que sentir que os pais estão presentes na sua educação e no seu dia a dia e então procuro sempre através dos temas que trabalho ter um pouco da colaboração dos pais, seja em pesquisas, em trabalho em casa, em colaboração em trazer materiais, procuro sempre integrar os pais nas atividades que eles fazem.”

Forma de promoção e envolvimento da família com o jardim de infância	
Educadora A	“Nomeadamente, as festas, nós pedimos sempre a participação das famílias outras atividades que ocorram ao longo do ano, como, por exemplo, o magusto, mais, o natal, o carnaval, há sempre, sempre, a participação da família.”
Educadora B	“Pronto, através das atividades que eu estive a dizer, de trabalhos e mesmo agora, esqueci-me de referir que para a prenda de natal, e foi muito, a sugestão dos pais, em vez de, normalmente nós pedíamos uma ajuda de algum dinheiro ou tipo dois euros e meio, ou cinco euros, mas os pais é que estipulavam um preço para comprarmos uma prendinha para as crianças como a instituição não consegue suportar o preço total das prendas, porque são muitas crianças e é

	uma IPSS, todos sabemos as dificuldades que todos atravessamos. Então fazíamos assim, mas desde que estou com esse grupo, que é um grupo de pais, também, muito participativo, eles ponderaram fazer um cabaz de natal. Vendiam rifas e através deste dinheiro que era angariado comprávamos as prendas, ou seja, de ano para ano tem-se estado a superar. No primeiro ano fizemos um cabaz enorme, no ano passado fizemos dois, acho que este ano vai superar, pelo menos o dinheiro de rifas que está já feito e que os pais nos pedem vai superar muito as expectativas, eles querem participar e sempre ajudar o centro a melhorar.”
Educadora C	“Lá está, em trabalhos para casa, desenvolvimento de maquetes, pesquisas, recolha de informação na internet, como, por exemplo, para a área da ciência pedi aos pais que fizessem pesquisas de receitas tradicionais e caseiras de produtos de limpeza, de produtos de cheiro, ambientadores, pronto esse tipo de pesquisas que façam com que os pais se integram um bocadinho no trabalho das crianças.”

Regularidade dos pais em participar na vida do jardim de infância	
Educadora A	“Sempre, estou a falar do meu grupo, os pais participam sempre que é pedido aos pais, participam sempre.”
Educadora B	“Sim, sim.”
Educadora C	“ Sim.”

Forma ou situações em que participam	
Educadora A	“Através de material, através, também, da ajuda monetária, mais, da vinda de algum pai à escola, de festinhas e convívios que se faz, também, com os pais, também, fazemos isso, também.”
Educadora B	“Nas atividades, em sugestões, como foi esta do cabaz de natal que foi eles que sugeriram e muitos deles já pediram, como no ano passado na festa de natal eles participaram e fizeram uma surpresa, eles este ano, também, já queriam fazer novamente, mas este ano também vai haver uma surpresa para eles. Não vamos envolver-lhes, para não ser todos os anos, sempre, as mesmas rotinas e para ser diferente vamos convidar, vão ser as crianças a, também a fazer os seus mimos e vamos convidar, em principio, está apontado para ser a cerci que vai também fazer uma atividade connosco, também, para não ser sempre os nossos parceiros e já fizemos isso à muitos

	anos atrás numa festa de natal que englobamo-nos a eles. Foi muito giro e este ano, vamos, também, novamente englobar, por isso mesmo, os pais pedem, e até gostam muito de participar no dia a dia da instituição.”
Educadora C	“Portanto, quando eu peço a colaboração deles, todos participam, diariamente todos procuram saber o que foi feito naquele dia, o que as crianças fizeram, gostam de ver os trabalhos expostos. Portanto, são uns pais muito preocupados.”

Vantagens ou desvantagens encontradas na participação dos pais/ encarregados de educação	
Educadora A	<p>“Desvantagens, eu acho que é sempre mais as vantagens do que as desvantagens. Uma das vantagens, os miúdos para já gostam imenso da participação dos pais na escola, eles têm, nota-se uma grande satisfação nos miúdos quando os pais vêm à escola. Mais, os pais veem, também, o que se passa na escola, ficam a conhecer o ambiente da sala, o que se passa na sala, também, que é importante, porque muitas vezes pode haver alguma coisa que acontece e, muitas vezes, eles estão ali presentes e veem como é que as crianças são. Desvantagens, é assim eu até agora, desvantagens não encontro nenhuma, a não ser alguma desilusão com alguns pais que não se interessam em participar, são pais que, aliás, noto que hoje em dia os pais são cada vez mais jovens e, este país de agora, jovens, alguns desligam-se completamente do contexto escola. Portanto, fica como se fosse um depósito e esquecem-se e não participam.”</p>
Educadora B	<p>“São mais as vantagens que as desvantagens. As desvantagens são quando alguns pais que, depende do feitio de cada um, lá está, alguns tem que, também em todo lado tem que haver regras de participação, também, acho eu que, é uma instituição, temos diretora, temos coordenadora, temos que seguir as regras do nosso centro, às vezes os pais também as quebram, não é?</p> <p>Por isso temos que seguir alguma cautela nessa participação, mas raramente, nunca, encontramos, às vezes alguma coisa que temos que esclarecer, mas raramente, são sempre muito mais vantagens do que desvantagens.</p> <p>Esqueci-me de dizer que na participação dos pais e formas de eles participarem, temos um representante de pais de cada sala. Isto para quê, para ter uma facilidade de comunicação com a educadora, como com tudo o que acontece no infantário para eles comunicarem aos outros pais.”</p>
Educadora C	“É assim, como desvantagem, de uma certa forma, o facto do deixar a criança, da separação durante a manhã torna-se um pouco

	<p>constrangedor e complicado para a criança, porquê, porque os pais da sala onde eu estou ficam demasiado tempo, de manhã, com a criança. Portanto em vez de deixarem e verem se está tudo bem, se não está e irem, não, alguns ficam ali, vá faz o trabalho que a mãe está a ver, vá eu sento-me aqui contigo a fazer, vá eu também faço. Portanto, em vez de o largar demoram mais e depois, portanto, as crianças ficam a chorar, ocorrem birras matinas, porque, os pais não dão aquele espaço para a despedida.</p> <p>Vantagens, lá está, eles gostam muito de perceber que aquele trabalho foi feito por eles e pelos pais. Nós fizemos, esta é a minha casa, a minha mãe trouxe isto ou o meu pai mandou isto para a escola. Portanto, eles gostam muito de comunicar aos amigos aquilo que os pais fazem e o que os pais trazem. Portanto, torna-se importante para a criança perceber que os pais também se interessam pela escola.”</p>
--	---

A participação dos pais é sempre positiva ou não, justificação	
Educadora A	“Sempre positiva, como já referi na pergunta anterior não noto que haja aspetos negativos, a não ser algum desleixo, não é, entre aspas pela parte de alguns pais.”
Educadora B	“Sim, a maior parte das vezes é sempre positiva, porque favorece o crescimento deles, o envolvimento deles, o eles ficarem na escola descansados, porque as crianças, também, sentem o envolvimento que existe entre escola-família. Se for num sítio onde os pais os vão deixar e, também, não têm muita comunicação fica um sitio frio, não há nenhuma comunicação, não há nenhuma ligação. Nós aqui não, até que os pais dizem que veem o nosso centro como um ambiente familiar, portanto, toda gente conhece toda gente, falamos com toda gente desde da sala dos bebés até ao ATI e isso é muito bom.”
Educadora C	“Sim, porque é assim, lá está, como temos visto a educação deve ser dada pelos pais, nós apenas a praticamos e a desenvolvemos. Então, de certa forma, é uma continuidade do trabalho escola-casa, casa-escola. As crianças ao verem essa participação e esse elo de ligação, para eles torna-se mais fácil o dia a dia e o desenvolvimento quer emocional, psicológico e social.”

Quem toma a iniciativa	
Educadora A	“Olhe, no meu grupo, nos anteriores geralmente era eu, nestes também há participação dos pais, como é um grupo pequeno, participação, desculpa, a iniciativa. Portanto, é parte a parte, cinquenta-cinquenta, cinquenta da educadora e cinquenta dos pais (risos).”

Educadora B	“Ambas as partes. Acho que aqui, no centro, tanto são os pais como somos nós, mesmo a equipa educativa que, também, os coloca atividades para eles desempenharem, mas ambas as partes.”
Educadora C	“Normalmente, agora, tem sido eu (risos) que envio as propostas para os pais.”

Pais ou familiares responsáveis pela criança que não se deslocam ao jardim de infância, justificação	
Educadora A	“Não, a maior parte destes pais deslocam-se, todos, ao jardim de infância, pelo menos um dos conjuntos, não direi os dois, sempre, mas pelo menos um dos conjuntos desloca-se.”
Educadora B	“Na minha sala não. A nível do centro sei que existe, mas não sei o motivo.”
Educadora C	“ Não.”

O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais ou dos familiares	
Educadora A	“É assim, eu não tenho razão de queixa em relação à participação dos pais, dos miúdos do meu grupo. O que eu me posso queixar é em relação a um ou outro pai, pai masculino, pai e não mães. As mães participam mais que os pais, mas tenho no caso de uma criança ou duas, em que os pais, pai mesmo, raramente, participa.”
Educadora B	“Eu acho que a única coisa que poderia ser feita era uma associação de pais, que já houve á alguns anos e neste momento não há, com os representantes de pais de cada sala, formar uma associação para eles também, se calhar, dinamizar outros tipos de atividades, também, que nos poderia envolver a todos, mas isso é uma sugestão que pode vir.”
Educadora C	“Bem como os meus participam, não sei muito bem a que ponto hei-de dizer, mas é assim, acho que o importante era mesmo os pais estarem mentalizados e sensibilizados para esse facto importante e perceberem o porquê de ser importante a sua participação, o que isso beneficia no desenvolvimento dos seus filhos.”

Importância atribuída às reuniões de pais no início/final do ano letivo	
Educadora A	<p>“Nós fazemos quatro reuniões anuais. Fazemos a do início do ano letivo, fazemos no primeiro período, fazemos a do segundo período e do terceiro, portanto são quatro reuniões. As reuniões são extremamente importantes, para já, a primeira reunião anual é para delinear o ano todo, o que vamos fazer, o que não vamos fazer. Portanto, não é para apresentar o projeto, que o projeto só é feito mais tarde, o projeto curricular de sala, é mais para conversarmos um bocadinho, termos opiniões acerca do que podemos desenvolver com as crianças, peço nessa altura a opinião aos pais para ideias para o projeto curricular de sala, pronto. As do início dos períodos é para entregar, não é, para entregar as avaliações, é para dar conhecimento da ficha de avaliação, como é que as crianças estão, como está a correr, como é que as crianças estão ao nível das aprendizagens.”</p>
Educadora B	<p>“São muito importantes para fazermos o ponto da situação. No final do ano como é que correu e o é que podemos melhorar para as coisas correrem melhor e no início do ano letivo para esclarecer tudo o que vamos trabalhar e o que vai acontecer, as rotinas. Acho que são extremamente importantes.”</p>
Educadora C	<p>“Ah, bastante importante. Portanto, é de importância, é importante (risos).”</p>

Importância atribuída no âmbito da relação das famílias com o jardim de infância	
Educadora A	<p>“É sempre importante a relação das famílias com as crianças no jardim de infância, se não houvesse relação o que é que nós estávamos aqui a fazer, não é, tem que haver sempre um feedback daquilo que acontece em casa e do que acontece, também, no jardim de infância.”</p>
Educadora B	<p>“Para mim tem extrema importância, porque o que é que acontece, os pais que não vão a essas reuniões, muitas das vezes nós andamos a dizer as coisas aos bocejos, pois, também acontece, a nós nos esquecermos, sem querer, de alguma coisa que vai acontecer e como o pai não estava na reunião não é informado. Isso é chato, nem nós não gostamos nem eles. Então acho que eles deviam valorizar mais as reuniões, até porque não minha sala não tenho muito casos, tenho um ou dois casos pontuais, são mesmo três. Quando acontece as reuniões não há muita flexibilidade de eles arranjam alguma solução para estarem presentes e depois querem saber as coisas aos bocejos, mas depois, também, não querem vir no horário de atendimento aos pais, também não conseguem. Então é difícil, nós aqui, chegarmos a um tipo de informação. Este ano, optei por outro tipo de estratégia, fiz</p>

	um comunicado aos pais com todos os pontos importantes que tinha tratado na reunião, porque levavam o tempo a interior no meio da manhã, estava a fazer trabalhos em tempo letivo com eles e eles a questionarem-me sobre pontos que os preocupavam e eu não podia estar constantemente a interromper o meu trabalho para estar a esclarece-los. Então a estratégia foi essa.”
Educadora C	“Alguns pais posso dizer que só os vejo na altura das reuniões (risos). Mas é assim, o facto de eles virem às reuniões e de se mostrarem interessados em saber se está tudo bem com os filhos, como é que eles estão, se atingiram os objetivos ou não, também, torna-se importante para nós percebermos que os pais são interessados no desenvolvimento dos filhos. No entanto, verificam-se que alguns pais não ligam muito àquilo que nós dizemos, se nós dizemos ele está atrasado neste ponto ou este objetivo está menos desenvolvido, a resposta de alguns é isto não é importante.”

Considera que as reuniões devem ser realizadas só nestes momentos	
Educadora A	“Não, imaginemos que há uma urgência, há um assunto de última hora para resolver ou uma situação inesperada, podemos fazer uma reunião sem ser aqueles que estão estipuladas ao longo do ano.”
Educadora B	“Não, acho que ao longo do ano, também, são importantes e nós aqui já o fazemos, porque é mais fácil nós falarmos com todos juntos do que só com um individualmente. Daí, também, às vezes suscita outras dúvidas e pudermos esclarecer logo a todos. Eu acho que são muito importantes para trabalharmos em parceria, é essencial. Nós aqui fazemos, normalmente, quatro reuniões anuais, no pré-escolar, no início do ano letivo, no primeiro período, segundo período, terceiro período, que é o final do ano letivo.”
Educadora C	“Não, a meu ver deve se realizar uma reunião sempre que haja um motivo específico, que deva ser transmitido aos pais. Portanto, quando se trata de algo de caráter urgente, importante, que deva ser do conhecimento de todos, deve ser convocada uma reunião.”

Como é divulgado o projeto curricular de cada ano letivo	
Educadora A	“O projeto está na sala. O projeto curricular de sala está, sempre, na sala, sempre que um pai quiser consultar está lá.”
Educadora B	

	“No que falei das reuniões do início do ano letivo e a articulação com a sala do que vamos fazer.”
Educadora C	“Ora, sempre que nós estamos a trabalhar uma atividade, um tema, é comunicado, é dito aos pais, eles estão sempre a par do tema que estamos a trabalhar, dos temas que vamos trabalhar, através da página do facebook, da página da sala, é sempre divulgado fotografias dos trabalhos desenvolvidos pelos filhos, e está ao dispor dos pais, sempre, que queiram consultar bem como as planificações semanais estão expostas semanalmente, para que os pais, possam consultar.”

Há mais alguma coisa que queira acrescentar às considerações finais	
Educadora A	“Não.”
Educadora B	“Não.”
Educadora C	“Não.”

ANEXO N.º7.– GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS
PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Blocos	Objetivos	Questões	Obs.
Legitimação e apresentação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Explicar aos entrevistados o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;</p> <p>Pedir aos (às) entrevistados (as) a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação;</p> <p>Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.</p> <p>Requerer autorização para registrar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista) .</p>	Entrevista semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.
Interação entre pais e Jardim de Infância (organização, estruturação e desenvolvimento da atividade).	Identificar atividades em que os pais tenham participado;	<p>Foi a primeira vez que participou em atividades no jardim de infância?</p> <p>Em que atividades já participou?</p> <p>Hoje veio só para assistir ou participar em alguma atividade?</p>	

	<p>Compreender como se sentem os pais ao participar nestas atividades;</p> <p>Avaliar a participação das crianças na atividade através da opinião dos pais;</p>	<p>Se veio participar em alguma atividade, diga qual?</p> <p>O que mais gostou de fazer na atividade?</p> <p>Como se sentiu no decorrer desta atividade?</p> <p>O que acha que o seu (sua) filho(a) mais gostou nesta atividade? Porquê?</p> <p>Como é que avalia a participação/adesão das crianças à atividade que foi desenvolvida?</p> <p>E do seu(sua) filho(a), em particular?</p>	
<p>Importância da participação dos pais nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância</p>	<p>Conhecer a importância que os encarregados de educação atribuem à relação escola – família;</p>	<p>O que pensa sobre a participação dos pais nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância?</p> <p>Com este tipo de atividades, além de se promover a relação escola – família, também se constroem aprendizagens nas crianças. Qual é a sua opinião?</p>	
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>Conclusão da entrevista;</p>	<p>Obrigado pela sua disponibilidade para participar nesta</p>	

	Agradecimento pela Participação.	atividade.	
--	-------------------------------------	------------	--

ANEXO N.º 8 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS
PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Foi a primeira vez que participou em atividades do jardim de infância	
Progenitor A	“Não (risos).”
Progenitor B	“Não (risos).”
Progenitor C	“Hmm, ... não.”
Progenitor D	“Não, não foi.”

Em que atividades já participou?	
Progenitor A	“Nas festinhas de natal, no dia da mãe, na comemoração do dia da família na criação dos manjericos com as avós e tias, desenvolvida por si, como eu já não tenho a minha mãe, venho sempre com a minha avó quando pedem para realizar atividades com os avós, porque assim o Gabriel não fica triste e é uma forma de interagirmos mais.”
Progenitor B	“Na festa do natal.”
Progenitor C	“Participo, sempre nas festinhas do natal, na festa de fim de ano letivo e, pronto, na do natal foi uma participação, assim, mais ativa (risos).”
Progenitor D	“Nas festas de final de ano, no dia da mãe, e assim, nestas atividades.”

Hoje veio só para assistir ou participar em alguma atividade?	
Progenitor A	“Portando, hoje, vim participar e assistir.”
Progenitor B	“Participar e assistir.”
Progenitor C	“Vim participar e assistir.”
Progenitor D	“Vim para participar numa atividade.”

Se veio participar em alguma atividade, diga qual?	
Progenitor A	“ No lanche familiar e nos jogos tradicionais.”
Progenitor B	“No lanche familiar.”
Progenitor C	“No lanche familiar.”
Progenitor D	“Foi no lanche familiar com as crianças e as famílias.”

O que mais gostou de fazer na atividade?	
Progenitor A	“Do convívio com os pais, da alegria das crianças, do ambiente de harmonia que foi proporcionado, do jogo da cadeira e do lenço. Foi muito divertido e pudemos nós, também, voltar a ser crianças.”
Progenitor B	“As atividade com as crianças, os jogos (risos).”
Progenitor C	“Das brincadeiras com os miúdos (risos).”
Progenitor D	“Foram os jogos, os vários jogos.”

Como se sentiu no decorrer desta atividade?	
Progenitor A	“Senti-me muito bem, muito feliz, em ver a participação dos pais e por poder aproveitar esses pequenos momentos de convívio que, por vezes, só são possíveis aqui. Os pais estavam felizes, as crianças estavam felizes, todas as pessoas presentes estavam felizes, foi muito bom e deveriam ser feitas mais iniciativas como esta, porque ajuda a envolver os pais nas atividades da instituição e a os motivar em participar.”
Progenitor B	“Senti-me bem, senti-me com uma delas (risos).”

Progenitor C	“Senti-me muito bem. Gostei, muito de brincar, faz falta (risos).”
Progenitor D	“Ah senti-me muito bem, acho que estarmos com eles é bastante positivo.”

O que acha que o seu (sua) filho(a) mais gostou nesta atividade? Porquê?	
Progenitor A	“O Gabriel gostou muito de ter os pais cá na sala e poder fazer atividades com eles e com os outros pais e amiguinhos. Estava delirante por poder fazer os jogos com os adultos e com as crianças. Ele gostou muito do jogo das cadeiras, porque também tinha música e quando a Tânia desligava a música ele achava muita piada, porque tinha que se sentar no meu colo. Foi muito bom, ver que ele e todas as crianças estavam felizes.”
Progenitor B	“Dos jogos com os coleguinhas e pais.”
Progenitor C	“Das brincadeiras, também, ele gosta de brincar, não gosta de perder, mas gosta de brincar (risos). E claro do convívio com a família, com os pais dos amiguinhos e com os amiguinhos.”
Progenitor D	“Fazer..., acho que também foi os jogos e, principalmente, o facto de ter cá, a mãe, neste caso.”

Como é que avalia a participação/adesão das crianças à atividade que foi desenvolvida?	
Progenitor A	“As crianças aderiram muito bem às atividades, estavam alegres, super felizes e participaram com entusiasmo nos jogos e no desenho que fizeram da família com os pais. Algumas crianças ficaram um pouco aborrecidas quando perderam no jogo da cadeira, mas também faz parte do seu crescimento saber perder (risos). Portanto, a participação das crianças foi muito boa.”
Progenitor B	“Aderiram muito bem, tirando a parte dos perderes (risos).”
Progenitor C	“Eu acho que, no geral, todos gostaram.”
Progenitor D	“Ah, elas, estavam todas muito entusiasmadas e participaram todas com muita vontade.”

E do seu (sua) filho (a), em particular?	
Progenitor A	“O Gabriel estava delirante. O Gabriel estava mesmo delirante, estava mesmo super feliz por estar a fazer esses jogos, nós também costumamos fazer isso com ele em casa, depois ele estar a fazer isso com os amigos cá ainda mais feliz ele estava, ele quer os levar todos lá para casa, o que não é fácil, mas é bom (risos). Ele aderiu muito bem.”
Progenitor B	“Aderiu muito bem e estava muito contente por ter cá a família.”
Progenitor C	“Ele gostou muito, ficou assim, com o perder, mas depois demos-lhe a volta e correu bem (risos).”
Progenitor D	“Ele gostou muito e participou em tudo (risos).”

O que pensa sobre a participação dos pais nas atividades desenvolvidas no jardim de infância?	
Progenitor A	“Eu acho que é muito importante. Acho que é muito importante, eu tento sempre participar, mas há muitos pais que têm muito pouco tempo com as crianças em casa quando chegam depois do trabalho e ter algum tempinho para virmos mesmo cá ao pé da escola e estar com eles a fazermos essas atividades é importante, porque realça os lados que temos com eles, porque às vezes em casa é tudo tão rápido, é o jantar e ir para a cama que uma pessoa não consegue fazer mais nada. Assim, aqui conseguimos ter um bocadinho mais de noção do que eles, também, fazem, porque às vezes agente, também, nem tem noção.”
Progenitor B	“Acho que é importante o convívio mesmo com as educadoras, e tudo, porque assim conseguimos ver e perceber o que os nossos filhos fazem.”
Progenitor C	“Eu acho que é importante para eles, porque sentem a família mais junta e para nós, pais, para também, conhecermos as atividades que eles fazem na escolinha e para a escolinha que, pronto, nos dá a conhecer o trabalho deles, também.”
Progenitor D	

	<p>“Acho que é muito positivo, porque deve haver uma maior interação entre a família as atividades que decorrem no infantário.”</p>
--	---

<p>Com este tipo de atividades, além de se promover a relação escola-família, também, se constroem aprendizagens nas crianças. Qual é a sua opinião?</p>	
Progenitor A	<p>“Sim, também, acredito que eles fiquem de outra maneira connosco cá, é um bocado sobre isso não é. Quando eles estão a fazer atividades só com os professores, se calhar, estão de uma maneira, connosco ade se sentir um pouquinho mais à vontade e integram um pouquinho mais a atividade, de outra maneira. Portanto eu acho que a relação escola-família é bom, mesmo para nós termos um bocadinho de mais à vontade com as pessoas que estão a ensina-los, porque essas atividades acabam por nos dar um outro tipo de relação. Gosto imenso de entrar nestas coisas, de atividades com eles, acho que tem a haver connosco, também, acabamos por ter, sempre, uma criança dentro de nós e aqui conseguimos solta-la (risos).”</p>
Progenitor B	<p>“É importante o convívio das crianças com outros adultos que não sejam da família, para se desenvolver a socialização da criança.”</p>
Progenitor C	<p>“Eu concordo, eu acho que aprendem mais com a importância da família, pronto, e sentem que nós estamos, também, por perto. Não é chegar aqui, larga-los e ir embora, não, também, estamos cá quando é preciso.”</p>
Progenitor D	<p>“Lá está, é no seguimento da outra. As aprendizagens constroem-se, também, com o apoio da família e da escola, a interação acho que é mais benéfico para eles.</p>

ANEXO N.º 9– GUIÃO DA ENTREVISTA AOS AVÓS E TIAS
PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS AVÓS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS			
Blocos	Objetivos	Questões	Obs.
Legitimação e apresentação da entrevista.	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Explicar aos entrevistados o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo;</p> <p>Pedir aos (às) entrevistados (as) a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação;</p> <p>Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.</p> <p>Requerer autorização para registrar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista).</p>	Entrevista semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.
Interação entre família e Jardim de Infância (organização, estruturação e desenvolvimento da atividade)	Identificar atividades em que avós e tias tenham participado;	<p>Foi a primeira vez que participou em atividades no jardim de infância?</p> <p>Em que atividades já participou?</p> <p>Hoje veio só para assistir ou veio participar em alguma atividade?</p>	

	<p>Compreender como se sentem os avós e as tias ao participar nestas atividades;</p> <p>Avaliar a participação das crianças na atividade através da opinião das avós e das tias.</p>	<p>Se veio participar em alguma atividade, diga qual?</p> <p>O que mais gostou de fazer na atividade?</p> <p>Como se sentiu no decorrer desta atividade?</p> <p>O que acha que o seu (sua) neto(a) ou sobrinho (a) mais gostou nesta atividade? Porquê?</p>	
<p>Importância da participação da família nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância.</p>	<p>Conhecer a importância que os avós e tias atribuem à relação escola – família;</p>	<p>Em sua opinião pensa que estas atividades são importantes? Porquê?</p>	
<p>Finalização da entrevista</p>	<p>Conclusão da entrevista;</p> <p>Agradecimento pela participação.</p>	<p>Obrigado pela sua disponibilidade para participar nesta atividade.</p>	

ANEXO N.º 10 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AOS AVÓS E
TIAS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Foi a primeira vez que participou em atividades do jardim de infância	
Avó A	“Sim.”
Avó B	“Sim.”
Tia C	“Não.”

Em que atividades já participou?	
Avó A	“Portanto, fazer o vasilho dos manjericos.”
Avó B	“Foi só mesmo na atividade que a menina fez dos manjericos.”
Tia C	“Em diversas, o meu outro sobrinho, irmão do Dinis, também já cá andou e eu trabalho em animação infantil o que faz com que eu viesse muitas vezes à sala e fizesse festinhas deles aqui e eu fizesse atividades. Portanto, eu já tenho uma ligação um pouco grande com o infantário (risos).”

Hoje veio só para assistir ou veio participar em alguma atividade?	
Avó A	“Para participar.”
Avó B	“Para participar, risos.”
Tia C	“Vim para participar na atividade do manjerico, que ele me pediu.”

Se veio participar em alguma atividade, diga qual?	
Avó A	“Fazer o manjerico, ajudei a fazer a florir, decorar o manjerico com as massinhas. Pronto, fiz, tive um bocadinho de imaginação, mas saiu bem.”

Avó B	“Foi pintar os vasos, fazer manjericos.”
Tia C	“Na atividade dos manjericos, (risos).”

O que mais gostou de fazer na atividade?	
Avó A	“Gostei de tudo, adorei, adorei. Adorei a atividade e adorei a participação das avós, cada um fazia a sua coisa, cada um dizia a sua coisa. Acho que, pronto, é gratificante esses bocadinhos que agente passa com os netos.”
Avó B	“A por os enfeites nos vasos, enfeitar os vasos.”
Tia C	“De escolher os materiais com ele, e da parte da criatividade do manjerico, tentar criar algo com ele.”

Como se sentiu no decorrer desta atividade?	
Avó A	“Muito feliz, muito feliz (risos).”
Avó B	“Senti-me feliz, muito contente por ter a oportunidade de participar com o meu neto.”
Tia C	“Bem, bem-disposta, passou-se um momento agradável, engraçado entre todas as intervenientes, neste caso, eram as avós mais, não é, mas foi um momento agradável.”

O que acha que o seu (sua) neto(a) ou sobrinho (a) mais gostou nesta atividade? Porquê?	
Avó A	“Gostou de participar, de meter os botõezinhos, a ideia dela era os botõezinhos, de fazer aplicações, ajudou. Aliás, eu é que ajudei que ela é que fez a obra, não é. Eu é que ajudei (risos).”
Avó B	“Gostou de tudo, ficou muito contente. Levou os dois vasos para casa, muito contente, e ficou com os dois para ele.”

Tia C	“Eu acho que ele gostou de me ter cá (risos), mesmo não sendo a avó, embora estivessem mais avós na sala, sentiu-se bem acompanhado na mesma.”
-------	--

Em sua opinião pensa que estas atividades são importantes? Porquê?	
Avó A	“São muito importantes, para desenvolver o crescimento da criança, o cérebro da criança, tudo, é assim, acho que é bom para tudo, para o desenvolvimento da criança, acho ótimo essas atividades. Acho muito bem. As atividades, agora, são boas, e espero que veem a ser, ainda muito melhores (risos).”
Avó B	“São, é uma lembrança que eles depois ficam com eles e estavam todos divertido e contentes a fazer os trabalhos. Façam muitas vezes coisas assim que eles gostam e ficam felizes (risos).”
Tia C	“Sim, sim, fazem falta, haver essa dinamização, também, da família com a escola, com a escolinha. Que venham mais atividades e que se façam assim, sempre, coisas tão criativas (risos).”